ISSN: 2529-1580

7ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ για την ΠΡΟΩΘΗΣΗ της ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

INTERNATIONAL CONFERENCE FOR THE PROMOTION OF EDUCATIONAL INNOVATION

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

15-17 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2021 ΛΑΡΙΣΑ







Πρακτικά Συνεδρίου

Τομος Δ

Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις

SET: 978-618-5562-05-2

ISBN: 978-618-5562-09-0

2022

ΛΑΡΙΣΑ



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

7ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Λάρισα, 15 – 17 Οκτωβρίου, 2021

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

***Επιμέλεια Πρακτικών*:**

Χαρίλαος Τσιχουρίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Δημήτριος Κολοκοτρώνης, Δρ. Πληροφορικής
Μαριάνθη Μπατσίλα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Δημήτριος Λιόβας, Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Ηλίας Λιάκος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Κωνσταντίνος Σταθόπουλος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Ζήσης Καρασίμος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Γιώργος Μαγγόπουλος, Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Τσαμπίκος-Αναστάσιος Τσιχουρίδης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Κωνσταντίνος Πέτρου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Όλγα Μούστου, Εκπαιδευτικός ΠΕ07
Μαρία Καραβίδα, Εκπαιδευτικός ΠΕ60
Φωτεινή Τριαντάρη, Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Βασιλική Τζίκα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Καληρόη Φιλίππου, Εκπαιδευτικός ΠΕ04
Άννα Τσινούδη, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Βασίλειος Παππάς, τελειόφοιτος Χημικών Μηχανικών

ISSN: 2529-1580
SET: 978-618-5562-05-2
ISBN: 978-618-5562-09-0 (τόμος Δ΄)

ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Το συνέδριο διοργάνωσε η **Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας** (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) σε συνεργασία με το **Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας** (Π.Τ.Π.Ε., Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΦΑΑ, Ι.Α.Κ.Α.), το **Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου** (Τμήμα Φιλολογίας) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας.

Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη της **Πρεσβείας των Η.Π.Α. στην Ελλάδα**, του **Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα**, της **Ένωσης Ελλήνων Φυσικών**, του **Πανελληνίου Συλλόγου Πτυχιούχων Μηχανικών Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας**, της **Πανελλήνιας Ένωσης Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής ν. Λάρισας**, της **Europe Direct**, της **Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας** και είναι υπό την **αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων** (15170/ΓΔ4/08-02-2021).

Συνδιοργάνωση: **Περιφέρεια Θεσσαλίας** και **Δήμος Λαρισαίων.**

Επιστημονική Επιτροπή

Almpanis Timos, Bed(Hons), MSc, SFHEA, PhD, Senior Lecturer in Teaching, Learning & Professional Development, University of Greenwich

Chatzimpyros Vassilis, Lecturer, Research Director, The University of Sheffield

Patsala Paschalia, Head, English Studies Department, Honorary Lecturer and Research Fellow of the University of Sheffield, School of English

Wheeler Steve, Associate Professor, Plymouth University, UK

Αγγέλη Βαΐα, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας

Αλεξίου Θωμαή, Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αμανατίδης Νικόλαος, Δρ. ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Αναγνωστοπούλου Καλλιόπη, Δρ. Πολιτικής Επιστήμης

Ασπρίδης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας

Βάος Αντώνιος, Καθηγητής, Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών.

Βαρσαμίδου Αθηνά, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Βασιλάκης Κώστας, Καθηγητής, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Βελησσαρίου Ευστάθιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βιβιλάκης Ιωσήφ, Καθηγητής, Τ.Θ.Σ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Βλάχος Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Γιώγου Σταματία, ΠΕ60, Διακεκριμένο Μέλος Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

Γκόλτσος Κωνσταντίνος, Διδάκτωρ Φυσικής Αγωγής

Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Δαλάκης Αντώνιος, Διδάσκων Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Lomonosov της Μόσχας

Δαρόπουλος Απόστολος, ΣΕΕ, ΠΕ70

Δέδος Ζήκος, Αναπλ. Καθηγητής, Τ.Π.Τ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Δεληγιάννης Δημήτριος, Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Σύμβουλος- καθηγητής του ΕΑΠ, Πρόεδρος Δ.Σ. Δήμου Λαρισαίων.

Δημητρίου Ελένη, Δρ. Αθλητικής Ψυχολογίας

Δροσινού Κορέα Μαρία, Επ. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ευαγγέλου Μαρία, Δρ. Οικονομικών της Υγείας, Οικονομολόγος εκπαιδευτικός

Ευσταθίου Ιωάννα, Δρ. Φιλολογίας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ζερβουδάκη Ελένη, Phd ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΠΕ70, Αντιδήμαρχος Δήμου Χανίων.

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π, ΣΕΕ Αττικής

Θεοδότου Ευγενία, Λέκτορας Univ. of East London, UK

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος, Δρ. Επιστημών της Αγωγής με εξειδίκευση στα ζητήματα Καινοτομίας και Δημιουργικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Θεοδώρου Αλεξάνδρα, MSc, PhD, Φιλόλογος, Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

Θεοφανέλλης Τιμολέων, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Β/ Αιγαίου, PhD, ΠΕ86

Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

Καβαλλάρη Ισμήνη, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων – Διδακτική Μεθοδολογία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καζαντζή Βασιλική, Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Επ. Καθηγήτρια Texas A&M University, Texas, USA και Qatar University, Doha, Qatar

Κακάβας Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κακαρόντζας Γιώργος, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κάκαρη Ντιάνα, ΕΕΠ Γαλλικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κανελλόπουλος Δημήτρης, Δρ. Πληροφορικής, Ερευνητής, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών

Καπανιάρης Αλέξανδρος, Δρ. Παν/μίου Αιγαίου, ΣΕΕ Θεσσαλίας

Καραβία Τιτίκα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κάρουλλα-Βρίκκη Δήμητρα, Αν. Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Ευρωπαικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κολοκοτρώνης Δημήτρης, Δρ. Διδακτικής & Πληροφορικής, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Κομνηνού Ιωάννα, Επ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Κονταξή Ελένη, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κοντογεωργίου Ασημίνα, ΣΕΕ Αττικής

Κοτσιφάκος Δημήτριος, Post-Doc, PhD, MSc, τμ. Πληροφορικής, Παν. Πειραιώς

Κουρέτας Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κουταλίδη Σοφία, ΠΕ 88.01, MSc, PhD, Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Κοψιδάς Οδυσσέας, Δρ. Πανεπιστημίου Πειραιώς, Νομικός, Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc

Κωτούλας Βασίλειος, ΣΕΕ - Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας, ΠΕ70

Κωτσαλίδου Ευδοξία, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Λαζαρίδης Γιώργος, Υποδιευθυντής ΙΕΚ Κηφισιάς, Βιολόγος

Λαΐνας Αθανάσιος, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Λαμπροπούλου Νίκη, Δρ. Διαδικτυακής Συνεργατικής Δημιουργικότητας & Μάθησης, Εκπ/κός ΠΕ70, Επισκέπτρια Ερευνήτρια Αλληλεπίδρασης Ανθρώπου Μηχανής London South Bank University

Λαπούσης Γιώργος, ΣΕΕ, ΠΕ11

Μαγγόπουλος Γιώργος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, PhD, μέλος Δ.Σ. ΕΕΠΕΚ

Μάγος Κώστας, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μαγουλιώτης Απόστολος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μακρή Δήμητρα, Phd στη Διδακτική της γλώσσας και της λογοτεχνίας, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Μαλάμος Αθανάσιος, Καθηγητής, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Μαλεγιαννάκη Αμαρυλλίς-Χρυσή, Εντεταλμένη Λέκτορας (Π/Δ), Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Νευροψυχολογίας ΑΠΘ

Μάτος Αναστάσιος, Δρ. Φιλολογίας, ΣΕΕ Θεσσαλίας

Μπατσίλα Μαριάνθη, ΕΕΠ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπεαζίδου Ελευθερία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπελιάς Δημήτριος, Επ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπλάνας Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Διευθυντής Κέντρου Τεχνολογικής Έρευνας Θεσσαλίας

Μποτσάκης Δημήτριος, Φυσικός, PhD

Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Παν/μίου Θεσσαλίας

Μπούτσκου Ευαγγελία, Συντονίστρια Ε.Ε. ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

Μπούτσκου Λεμονιά, Μαθηματικός, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μυλωνάς Δημήτριος, Δρ. Οικονομικών, Οικονομολόγος εκπαιδευτικός, Νομικός, Λογιστής - Φοροτέχνης Α' τάξης

Νίκου Δώρα, εκπαιδευτικός ΠΕ05, PhD

Νιφλή Αρτεμισία-Φοίβη, MSc, PhD, Κύρια Ερευνήτρια, Βασικές Βιοεπιστήμες, ΚΤΕ Θεσσαλίας, Λάρισα

Ντάμπλιας Χρήστος, ΣΕΕ Φιλολόγων

Ντίνας Κώστας, Καθηγητής Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Ξέστερνου Μαρία, Επ. Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Πανταζής Βασίλειος, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παπαδημητρίου Άρτεμις, ΣΕΕ ΠΕ60

Παπαδόπουλος Ισαάκ, Δρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαευαγγέλου Αθανάσιος, Δρ. Νομικών Επιστημών ΑΠΘ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτ. Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Βάιος, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Πατρών

Παπαϊωάννου Βασιλική, εκπαιδευτικός ΠΕ06, PhD

Παπακωνσταντίνου Μαριάνα, Επαγγελματίας Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, PhD

Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παπαστεργίου Μαρίνα, Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πεχτελίδης Ιωάννης, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πίτσου Χαρίκλεια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ρωσσίδης Γιάννης, Διδάκτωρ Διοικητικής Επιστήμης, Διδάσκων Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σακκής Δημήτριος, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σδρόλιας Λάμπρος, Καθηγητής Τμ. Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σηφάκη Ευγενία, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σιώμος Κωνσταντίνος, Δρ. Παιδοψυχιατρικής, Πρόεδρος Ε.Ε.Μ.Δ.Ε.Δ.

Σουσαμίδου Κατερίνα, Δρ. Ψυχολογίας

Στιβανάκη Ευανθία, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τ.Θ.Σ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Σύρου Νίκη, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τζιβινίκου Σωτηρία, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α. Παν. Θεσσαλίας

Τσέκερης Χαράλαμπος, Professor Ext. στη Σχολή Δημόσιας Ηγεσίας του Stellenbosch University

Τσιάμαλος Ηρακλής, εκπαιδευτικός ΠΕ02

Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Οργανωτικός Γραμματέας ΕΕΠΕΚ

Τσουβαλά Μαρία, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φερεσίδη Καλλιόπη, Διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας, Μ.Δ.Ε. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Ε.Κ.Π.Α.

Φιλιππάκη Αμαλία, MSc, c. PhD, Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης

Φρούντα Μαρία, ΕΔΙΠ - ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φώτη Παρασκευή, PhD, Med, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Λέκτορας ΠΑΔΑ

Φωτιάδου Ελένη, Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ.

Χαϊκάλης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής του Τ.Ψ.Σ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χαλιαμπάλιας Ρίζος, Εκπαιδευτικός ΠΕ86 PhD

Χαρίσης Αθανάσιος, Σ.Ε.Ε. Αειφορίας, 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας, PhD

Χατζοπούλου Κατηφένια, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χρηστάκος Ιωάννης, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χρηστίδου Βασιλεία, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χριστοδούλου Νικολέττα, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Frederick Λευκωσία, Κύπρος

Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

Οργανωτική Επιτροπή

Αδάμος	Δημήτριος
Αποστόλου	Μαριάννα
Αρβάλης	Κωνσταντίνος
Βαρνά	Άννα
Βασιλοπούλου	Βασιλική
Γίδας	Γιώργος
Γκιούρη	Αφροδίτη
Δαλάκης	Αντώνιος
Δεσυνιώτης	Κων/νος
Δούβλης	Θεόδωρος
Ζαφείρης	Ευάγγελος
Καούνα	Φιλίτσα
Καρασίμος	Ζήσης
Καρκαλής	Νικόλαος
Καρύτσα	Αντιγόνη
Καταρτζής	Ευάγγελος
Κατσάνος	Θεοφάνης
Κολλάτου	Μαρίνα
Κολοκοτρώνης	Δημήτρης
Κούβελα	Σταυρούλα
Κοσμέτου	Αναστασία
Λιάκος	Ηλίας
Λιόβας	Δημήτρης
Λυγούρα	Ασπασία
Μαγγόπουλος	Γιώργος
Ματθαίου	Ιωάννα
Μπατσίλα	Μαριάνθη
Μπερτζέμη	Μαρία
Μποντίλας	Λεωνίδας
Νέου	Κωνσταντίνα
Ντούμος	Μαργαρίτης
Οικονόμου	Κων/νος
Παληκαρά	Αντιγόνη
Παπαβασιλείου	Ζωή
Παπαδημητρίου	Άρτεμις
Πέτρου	Κωνσταντίνος
Πετρωτός	Νικόλαος
Ραμάι	Ριζέλα-Σοφία
Ρεμπάπης	Ευάγγελος
Σαΐτη	Αποστολίνα
Σμιξιώτη	Φανή
Σπανού	Όλγα
Σταθόπουλος	Κωνσταντίνος
Στυλιανός	Τηλέμαχος
Τριαντάρη	Φωτεινή

Τσιμπρίδης	Θεόφιλος
Τσιτσώνη	Χρυσούλα
Τσιφούτης	Χρήστος
Τσιχουρίδης	Χαρίλαος
Χατζηαβραάμ	Αγγελική
Χατζηαβραάμ	Χρύσα

Προσκεκλημένοι ομιλητές

Δρ. Ασκητής Θάνος, Ψυχίατρος – Σεξολόγος, Καθηγητής Ψυχιατρικής Ευρωπαϊκού, *ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ*

Φωκάς Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Cambridge - Μέλος της Ακαδημίας Αθηνών, *ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ*

Σιμόπουλος Διονύσιος, Αστροφυσικός, επίτιμος διευθυντής του Ευγενιδείου Πλανηταρίου, *ΠΩΣ ΜΑΘΑΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΜΠΑΝ*

Νικολάου Γιώργος, Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*

Κώτσης Κωνσταντίνος, Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Αγωγής και Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*

Βρυωνίδης Μάριος, Καθηγητής Κοινωνιολογίας και Ερευνητικών Μεθόδων και Αντιπρύτανης Έρευνας και Εξωτερικών Υποθέσεων του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, *ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ*

Mark Frydenberg, Senior Lecturer of Computer Information Systems at Bentley University in Waltham, Massachusetts, *BRING ACTIVE LEARNING TO YOUR CLASSROOM!*

Τσιπά Ελένη, Υπεύθυνη ORACLE Academy, *ORACLE ACADEMY: ΔΩΡΕΆΝ ΕΚΠ/ΚΟΊ ΠΌΡΟΙ ΓΙΑ ΕΚΠ/ΚΟΎΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΎΣ*

Θεμελής Σπύρος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής στο University of East Anglia, *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ, ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ. ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ*

Δερμιτζάκη Ειρήνη, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, *ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ*

Marco Neves, Consultant in Education/Digital Technology and in the area of Artificial Intelligence and Education, Portugal, *ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: THE GREATEST EDUCATIONAL CHALLENGE EVER?*

Ksenia Klimova, As.Professor. Lomonosov Moscow State University, Philological Faculty, Department of Byzantine and Modern Greek Studies, *ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΟΜΟΝΟΣΟΦ ΤΗΣ ΜΟΣΧΑΣ (ΡΩΣΙΑ): ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Dagmar Škodová Parmová, Associate Professor in Economics and Management, University of South Bohemia, *MODERN WAYS OF EDUCATION – FROM ON-LINE TO VIRTUAL REALITY*

Ιωακειμίδης Ιωάννης, Senior Researcher in Karolinska Institute, in Stockholm, Sweden, Department of Biosciences and Nutrition, *ΑΠΟΤΕΛΈΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΊΑ ΜΕ ΣΟΥΗΔΙΚΆ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΆ ΣΧΟΛΕΊΑ ΠΡΩΤΟΒΆΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΆΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΊΔΕΥΣΗΣ, ΜΈΣΩ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΎ ΠΡΟΓΡΆΜΜΑΤΟΣ BIGO: ΜΕΓΆΛΑ ΔΕΔΟΜΈΝΑ ΕΝΑΝΤΊΟΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΉΣ ΠΑΧΥΣΑΡΚΊΑΣ*

Κονταξάκης Ευάγγελος, Διευθυντής του Μητροπολιτικού Κολλεγίου της Θεσσαλονίκης, Vice Principal Research and Innovation και του Dean of Graduate School στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο, *ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ*

Καρατζάς Κωνσταντίνος, Διεθυντής του Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου GIRES-Global Institute for Research Education & Scholarship, Άμστερνταμ (Ολλανδία), *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ-ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΕΠΟΧΗ: ΑΛΛΑΓΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ*

Χαρίση Βίκυ, Ερευνήτρια στο Joint Research Centre της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, *ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ-ΡΟΜΠΟΤ ΚΑΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ*

Περιεχόμενα

Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις

Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στους εκπαιδευτικούς κλάδους ΠΕ02, ΠΕ33

Ρητορική Τέχνη & Επιχειρηματικότητα

Σουρίδη Παναγιώτα
Φιλόλογος- Γλωσσολόγος, MSC, MA- 3ο Γυμνάσιο Αργυρούπολης
pansouridi@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναπτύσσει τη στοχοθεσία, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της εκπαίδευσης στη Ρητορική Τέχνη και την Επιχειρηματικότητα. Το Πρόγραμμα που παρουσιάζεται στόχευσε στην ισόρροπη εκπαίδευση στις δεξιότητες επικοινωνίας και επιχειρηματικότητας ανατρέποντας τις αντικειμενικές δυσκολίες που δημιουργήθηκαν κατά τη φετινή χρονιά λόγω της πανδημίας και ενεργοποιώντας όλες τις δυνατότητες της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συμπληρωματικότητα των δεξιοτήτων επικοινωνίας και επιχειρηματικότητας απέδειξε ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση της επιχειρηματικότητας μπορεί να ωφεληθεί σημαντικά εφόσον περιλαμβάνει την καλλιέργεια της Τέχνης του Λόγου. Μέσα από την θεωρητική κατάρτιση στη Ρητορική Τέχνη και την Επιχειρηματικότητα τα μέλη της Ομάδας απέκτησαν πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες διαμορφώνοντας τις δικές τους μαθητικές επιχειρήσεις.

Λέξεις – κλειδιά:
επιχειρηματικότητα, Ρητορική Τέχνη, δεξιότητες, μαθητική επιχείρηση

Εισαγωγή

Οι διαχρονικές ανάγκες του ανθρώπου για αποτελεσματική επικοινωνία αποτελούν την προτεραιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης και καλλιεργούνται συστηματικά στα γλωσσικά αντικείμενα σπουδών. Από την άλλη πλευρά, οι αυξημένες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και η κρίση που αντιμετωπίζουμε λόγω της πανδημίας καθιστούν απαραίτητη την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και την εφαρμοσμένη στόχευσή τους στις τρέχουσες συνθήκες που βιώνουν οι μαθητές, στις οποίες μάλιστα πολύ σύντομα θα κληθούν να λάβουν ρόλο ευθύνης ως επαγγελματίες. Το Πρόγραμμα «Ρητορική Τέχνη & επιχειρηματικότητα» ανέλαβε ακριβώς αυτή τη δέσμευση, την εκπαίδευση στις επικοινωνιακές δεξιότητες και στην επιχειρηματική πράξη. Η πρωτοτυπία του έγκειται στο γεγονός ότι λειτούργησε καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς σε δύο παράλληλους και συμπληρωματικούς άξονες, την εκπαίδευση στην Τέχνη του Λόγου και στην επιχειρηματικότητα, αποδεικνύοντας την εφαρμοσμένη αξία της Ρητορικής Τέχνης στο επιχειρείν.

Στόχοι του Προγράμματος

Οι παιδαγωγικοί στόχοι του Προγράμματος ήταν οι ακόλουθοι για τους μαθητές:

Να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τις τεχνικές πειθούς.

Να εξοικειωθούν με τα ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια και τις τεχνικές συζήτησης, διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων.

Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και την προβληματική τους μέσα από πληθώρα γνωστικών και κοινωνικών ερεθισμάτων.

Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη.

Να γνωρίσουν την έννοια της επιχειρηματικότητας, τη σημασία της οικονομίας, την αξία της ανταγωνιστικότητας και της καινοτομίας.

Να ενεργοποιήσουν τις μεθόδους της Ρητορικής Τέχνης στην προσωπική έκφραση, την ανάπτυξη της επιχειρηματικής ιδέας, τη συνεργατική δημιουργία και την προώθηση του προϊόντος/υπηρεσίας.

Να κατακτήσουν βασικές έννοιες οικονομικού εγγραμματισμού.

Να αναπτύξουν σημαντικές επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιοτήτων όπως η ομαδική εργασία, η διαπραγμάτευση, η επίλυση προβλημάτων, οι ικανότητες παρουσίασης.

Να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Να συνδεθούν με το εργασιακό περιβάλλον και να αποκτήσουν αναπαραστάσεις για την αποτελεσματική οργάνωση της παραγωγικής διαδικασίας, τις συνθήκες και τις ευκαιρίες που προσφέρονται.

Να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με καταξιωμένους επαγγελματίες.

Να μυηθούν στον ψηφιακό εγγραμματισμό μέσα από την αξιοποίηση εργαλείων συνεργασίας, επικοινωνίας και προβολής.

Μέθοδος

Το Πρόγραμμα στο σύνολό του υλοποιήθηκε εκτός σχολικού ωραρίου. Λόγω μικτής σύνθεσης της ομάδας το σύνολο των μελών δεσμεύτηκε να το πραγματοποιήσει αποκλειστικά εξ Αποστάσεως αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας. Επιλέχτηκε μάλιστα ως καταλληλότερη η μέθοδος της «ανεστραμμένης τάξης», μέσω της οποίας λειτούργησε τόσο η σύγχρονη όσο και η ασύγχρονη εκπαίδευση, προσφέροντας τα κατάλληλα ερεθίσματα για επαφή με τη νέα γνώση, με σεβασμό στους ρυθμούς και τις δυνατότητες μάθησης των συμμετεχόντων, 18 συνολικά μαθητών/τριών από τις 3 τάξεις.

Οι διδακτικές αρχές στις οποίες στηρίχτηκε η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν σαφείς. Αρχικά προκλήθηκε η καθοδηγούμενη αυτενέργεια και εφαρμόστηκε η αρχή της εποπτείας. Η αρχή της συνολικότητας έδωσε μια σαφή εικόνα της διδακτικής πορείας του αντικειμένου, ενώ η αρχή της βιωματικότητας διέγειρε το συναίσθημα των συμμετεχόντων μαθητών στη διδακτική μαθησιακή πράξη. Ιδιαίτερος υπήρξε ο ρόλος της αρχής της αποδοτικότητας που αφορούσε κατά βάση τον αυτοέλεγχο και την αυτοεκτίμηση. Τέλος, η αρχή της εγγύτητας στη ζωή ήταν εξαιρετικά σημαντική για την κοινωνική μάθηση, εφόσον το συνειδητό αίτημα από την εκπαιδευτική διαδικασία δεν ήταν η μόρφωση για το σχολείο αλλά για τη ζωή, η αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα.

Οι φάσεις του Προγράμματος

Στην πρώτη φάση του Προγράμματος οι μαθητές συστήθηκαν μέσα από δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες με θέμα τις αξίες, τις δεξιότητες, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες τους, στοιχεία ιδιαίτερα χρήσιμα για τη διαμόρφωση μιας σαφούς συλλογιστικής πορείας στην αποτύπωση της σκέψης τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές άρχισαν να διερευνούν συστηματικά τους πυλώνες της Ρητορικής Τέχνης, το Λόγο, το Πάθος και το Ήθος και διαπίστωσαν τη σημασία τους μέσα από την επεξεργασία των αρχών της Νοηματικής Ανάγνωσης. Η εκπαίδευση της έκθεσης σε κοινό και της αποτελεσματικής μετάδοσης του περιεχομένου ενός κειμένου ήταν μια απαιτητική διαδικασία στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να εφαρμόσουν στοιχεία γλωσσικής, παραγλωσσικής και εξωγλωσσικής επικοινωνίας. Στη συνέχεια, οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στον Αυθόρμητο Λόγο, επιδιώκοντας την εγρήγορση, τον αυτοέλεγχο και τη συνειδητή επιλογή τεχνικών και εκφραστικών μέσων σε περιορισμένο χρόνο. Παράλληλα με τις βασικές αρχές της Ρητορικής Τέχνης και την εκπαίδευση στη Νοηματική Ανάγνωση, δόθηκαν κατάλληλα ερεθίσματα στους μαθητές ενεργοποιώντας το κοινωνικό τους ενδιαφέρον και την στάση ευθύνης απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα. Η ανάπτυξη διαλόγου με θέμα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τις καθημερινές μας επιλογές ήταν η αφετηρία της ενασχόλησής μας με το χώρο της οικονομίας, με πολύτιμη τη συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού «Αλφαβητάρι Οικονομικών» της Actionaid Hellas.

Έχοντας πλέον διαμορφώσει σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και τη βάση για τον οικονομικό εγγραμματισμό και το επιχειρείν, την προσωπική δηλαδή και κοινωνική ευθύνη, μπήκαμε στη δεύτερη φάση του Προγράμματος, την εκπαίδευση στην

επιχειρηματικότητα. Η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα ήταν αυτή που εξαρχής συνδέθηκε απόλυτα με τις αρχές και τους στόχους της ομάδας, για αυτό και επιδιώξαμε συνεργασία με το Πρόγραμμα του British Council «Life Skills: Δεξιότητες Ζωής - Αναπτύσσοντας Κοινωνικούς Επιχειρηματίες», το Πρόγραμμα του Junior Achievement Greece «Social Innovation Relay» και το Πρόγραμμα του Junior Achievement Greece «Μαθητική Εικονική Επιχείρηση». Το εκπαιδευτικό υλικό των Προγραμμάτων, εμπλουτισμένο με σχετικά webinars, ήταν εξαιρετικά σημαντικό για την εξοικείωση των μαθητών με τις έννοιες της οικονομίας, αειφορίας, της διοίκησης επιχειρήσεων και της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο σύνολό τους οι μαθητές κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις επιχειρηματικές τους ιδέες με βάση τον κοινωνικό άξονα στον οποίο θα ήθελαν να ενεργοποιηθούν και να χαρτογραφήσουν το πεδίο του ενδιαφέροντός τους.

Ως μέλη των Διαγωνιστικών Ομάδων στις ανωτέρω διοργανώσεις, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ακολουθήσουν όλα τα βήματα που συνδέονται με την επιχειρηματική πράξη: την καταγραφή των αναγκών – προβλημάτων, την περιγραφή της υπηρεσίας – του προϊόντος, την υπεύθυνη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, την αξία της δημιουργικότητας και της ομαδικότητας, την έρευνα της αγοράς, τη διαδικασία τιμολόγησης, τις μεθόδους προώθησης, τη σύνταξη Επιχειρηματικού Πλάνου, τον κοινωνικό – οικονομικό – περιβαλλοντικό αντίκτυπο της επιχείρησης, τη βιωσιμότητά της. Η εξασφάλιση μέντορα – έμπειρου επαγγελματία από το χώρο των επιχειρήσεων – ήταν πολύτιμη για τη συνολική εκπαίδευση των ομάδων εφόσον λειτούργησε ως ισότιμο μέλος στον επιχειρηματικό σχεδιασμό, βοήθησε στη ρεαλιστική αποτίμηση των επιλογών της ομάδας και συνέβαλε στο χαρακτήρα της βιωματικής εκπαίδευσης του Προγράμματος.

Η συμπληρωματικότητα της Ρητορικής Τέχνης στη συγκεκριμένη φάση του Προγράμματος ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στην επιτυχή απόδοση του ορισμού, περιγραφικού και δημιουργικού, στους Τρόπους Πειθούς με βάση τον επιδιωκόμενο σκοπό, στα είδη των συλλογισμών, στη δόμηση του Επιχειρήματος και στην Επικοινωνία Δίχως Βία. Η γνωριμία των μαθητών με τα πολύτιμα αυτά εργαλεία και τις τεχνικές της Ρητορικής Τέχνης βρήκαν άμεση εφαρμογή σε όλα τα στάδια του επιχειρηματικού σχεδιασμού των ομάδων: στην προσωπική θέση, στο διάλογο, στη SWOT Analysis, στη λήψη απόφασης, στην ακριβή και συνοπτική παρουσίαση του Επιχειρηματικού Πλάνου και στην διαμόρφωση του προωθητικού πολυμεσικού υλικού με σαφή τον προσανατολισμό στο αποτέλεσμα και την αποδοτικότητα της ομάδας. Πρέπει να καταγραφεί το ισόρροπο ενδιαφέρον για συμμετοχή των μαθητών και σε ανάλογες ευκαιρίες επίδειξης των Ρητορικών τους δεξιοτήτων, όπως τη Νοηματική Ανάγνωση ποιημάτων και αρχειακού υλικού για την επετειακή εκδήλωση της 25^{ης} Μαρτίου με θέμα τα 200 χρόνια από την έναρξη του Αγώνα για την Ελευθερία και τη συμμετοχή για 2^{η} συνεχή χρονιά στους διαδικτυακούς Αγώνες Δημιουργικού Λόγου που πραγματοποιήθηκαν στην Ευαγγελική Σχολή Ν. Σμύρνης.

Η επόμενη φάση του Προγράμματος ήταν αυτή της κατάθεσης των επιχειρηματικών προτάσεων στους Διαγωνισμούς Επιχειρηματικότητας. Τα πεδία ενδιαφέροντος των διαγωνιστικών ομάδων ήταν ποικίλα, με αποτέλεσμα τις ακόλουθες 6 μαθητικές επιχειρήσεις που υποβλήθηκαν στους 3 Διαγωνισμούς Μαθητικής Επιχειρηματικότητας:

JA Greece: Μαθητική Εικονική Επιχείρηση: «ESCAPE CLASSROOM» Καινοτόμο εκπαιδευτικό προϊόν, πρωτοποριακό και διαδραστικό με ζητούμενη τη μάθηση μέσω της ψυχαγωγίας.

British Council: Life Skills – Δεξιότητες Ζωής: **«P.I.O.R» (Pandemic Is Our Responsibility)** Δημιουργία εφαρμογής δικτύωσης και ενημέρωσης ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των πολιτών./ «*Marwandviviancooperations»* Κοινωνική Επιχείρηση με αντικείμενο την παροχή ποικιλίας ποιοτικών αγαθών πρώτης ανάγκης σε ανταγωνιστικές τιμές και την παράδοση με ασφάλεια κατ' οίκον σε άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες./ **«R.E.C.E.» (Recycle Everything- Clean the Earth)** Κοινωνική Επιχείρηση με αντικείμενο την ανακύκλωση, εκπαίδευση και επαναπροώθηση πρώτης ύλης σε

ανταγωνιστικές τιμές. / **«My home robot assistant»** Κοινωνική Επιχείρηση με αντικείμενο τη δημιουργία και προώθηση προϊόντων προηγμένης τεχνολογίας για την καθημερινή υποστήριξη ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες./ **«Αρχί-ΖΩΟ από τη γειτονιά μου»** Κοινωνική Επιχείρηση με αντικείμενο τη φροντίδα αδέσποτων ζώων, την εκπαίδευση μελλοντικών ιδιοκτητών και την προσφορά υπηρεσιών για τους ιδιοκτήτες οικόσιτων ζώων.
JA Greece: Social Innovation Relay *(SIR)* (Οι ομάδες **R.E.C.E. και Marwandviviancooperations δήλωσαν εκ νέου συμμετοχή.)**

Αξιολόγηση

Το Πρόγραμμα Ρητορική Τέχνη & Επιχειρηματικότητα ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2021 με την τελευταία του φάση, αυτή της αξιολόγησής του, μέσω διαμορφωμένων ερωτηματολογίων. Στα πλεονεκτήματα οι μαθητές κατέγραψαν την ποικιλία της θεματολογίας, τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα σε μια περίοδο απόλυτων περιορισμών, τον εφαρμοσμένο χαρακτήρα των δραστηριοτήτων, την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ταλέντων και κλίσεών τους, τις νέες γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισαν, τα θετικά συναισθήματα από τη συνεργασία και την πρόκρισή τους στις ομάδες επιχειρηματικότητας καθώς και το ισχυρό αίσθημα αυτοπεποίθησης στην επιχειρηματική πράξη. Παράλληλα, δήλωσαν τη συνειδητοποίηση του ενεργού ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν τόσο ως φορείς επικοινωνίας όσο και ως μελλοντικοί επαγγελματίες, εξέφρασαν την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις με ενεργητική στάση και πρωτοβουλία καθώς και την επιθυμία τους να συνεχιστεί η λειτουργία του Προγράμματος.

Συζήτηση

Η υλοποίηση του Προγράμματος «Ρητορική Τέχνη & Επιχειρηματικότητα» ήταν μια επιτυχής πρωτοβουλία και πρακτική. Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες λόγω της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων, η επιμονή και η αφοσίωση στη στοχοθεσία και την εφαρμογή του υπερίσχυσε, με την τεχνολογία να συνιστά αναμφίβολα αρωγό της συνολικής προσπάθειάς. Επιπρόσθετα, το Πρόγραμμα ανταποκρίθηκε πλήρως στους 17 Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Η ανάλυση των 17 Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης αποτέλεσε το εφαλτήριο για την ανάπτυξη της έννοιας της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας και εξαρχής οι μαθητές συνέδεσαν τις πρωτοβουλίες και τις επιχειρηματικές τους ιδέες με την εκπλήρωση ενός ή και περισσότερων στόχων. Πρέπει να σημειωθεί ότι η υπεύθυνη φιλόλογος αποτελεί τη συντονίστρια των δράσεων του σχολείου ως μέλος του Δικτύου ASNET Unesco με κοινό όραμα την επίτευξη των 17 Στόχων του ΟΗΕ.

Επιπλέον, το Πρόγραμμα «Ρητορική Τέχνη & Επιχειρηματικότητα» προέβαλε τη σημασία της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων σε τοπικό και διεθνές επίπεδο με ζητούμενη την ατομική και κοινωνική πρόοδο. Η Τέχνη του Λόγου, εφαρμοσμένη σε διαφορετικό επιστημονικό πεδίο, αυτό της επιχειρηματικότητας, προβλήθηκε σε όλες της τις διαστάσεις ως ανθρώπινο αγαθό, άμεσα συνυφασμένο με την ταυτότητα των μαθητών, την ελληνική και την παγκόσμια ιστορία. Με τον τρόπο αυτό το Πρόγραμμα αποτέλεσε σημαντικό αντίβαρο στα αρνητικά συναισθήματα που κατέκλυσαν τη νέα γενιά εξαιτίας του υποχρεωτικού εγκλεισμού. Η παθητική και μοιρολατρική στάση απέναντι στη δύσκολη καθημερινότητα ανατράπηκε από τους ίδιους τους νέους, οι οποίοι με τη δυναμική του σώματος και του πνεύματος κλήθηκαν να λάβουν έναν ρόλο ενεργό και καινοτόμο, αναπτύσσοντας όλες τις απαραίτητες δεξιότητες, γνωστές ως ήπιες δεξιότητες (soft skills) ή δεξιότητες ζωής, ώστε να διεκδικήσουν το παρόν και το μέλλον τους. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, ήταν, άλλωστε, ένας από τους βασικούς στόχους του Προγράμματος.

Η ρεαλιστική βάση πάνω στη οποία στηρίχτηκε το Πρόγραμμα, με τη γνωριμία του με τον εργασιακό χώρο και τις απαιτήσεις του επιχειρείν ανέδειξε καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση ποικίλων ζητημάτων που συνδέονται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες και

την επιχειρηματική πράξη. Οι μαθητές διαπίστωσαν την αξία της αμοιβαίας εμπιστοσύνης για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, τη σημασία της εμπειρίας για τον προσανατολισμό σε υψηλούς στόχους, την αναγκαιότητα της αυτογνωσίας και ετερογνωσίας, την επιλογή υγιών προτύπων ζωής, τη δύναμη της γνώσης και της δια βίου εκπαίδευσης. Σε μια εποχή που οι αξιολογικές διαδικασίες συχνά αντιμετωπίζονται με δυσπιστία, οι μαθητές διαπίστωσαν ότι πρέπει να δομήσουν στον επαγγελματικό τους χώρο σχέσεις σεβασμού και συνεργασίας και να αποκτήσουν πολύτιμα εφόδια ώστε να διακριθούν με τη σειρά τους στον επαγγελματικό στίβο.

Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών σε επίπεδο διαγωνιστικό τόσο σε Διαγωνισμούς Ρητορικής όσο και σε Διαγωνισμούς Επιχειρηματικότητας προσέφερε μία ακόμα μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν οι προτάσεις τους, να αλληλεπιδράσουν με μαθητικές ομάδες από όλη την Ελλάδα, να μοιραστούν καινοτόμες ιδέες και πρακτικές, να δώσουν το παρών σε εθνικές και παγκόσμιες διοργανώσεις, να ενισχύσουν το προσωπικό και συλλογικό τους κίνητρο για καινοτομία και διάκριση και να διαπιστώσουν τη σημασία των αξιολογικών κριτηρίων για την αυτογνωσία, την προσωπική βελτίωση και την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Η βιωματική αυτή εκπαιδευτική εμπειρία είναι πλέον ένα κεκτημένο των μαθητών, που θα αποτελέσει εφόδιο ζωής.

Η συσχέτιση της Ρητορικής Τέχνης με το επιχειρείν είναι αναμφίβολα μια καινοτόμος πρακτική που αποδεικνύει τη σημασία του επίκαιρου χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της προσαρμοστικότητας στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις και της βαθιάς πεποίθησης στον καθοριστικό ρόλο της ποιοτικής εκπαίδευσης για τη νέα γενιά. Τέτοιες πρωτοβουλίες, πιστές στις αρχές του Freire για τον ανοιχτό διάλογο δασκάλου – μαθητή, την άμεση συσχέτιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την εφαρμογή τους και τον σαφή στόχο τους για κοινωνική αλλαγή, καθιστούν επιλογές εκπαιδευτικών με σαφές όραμα και ηγετικές ικανότητες. Ανάλογα είναι και τα μηνύματα που απηχεί το Πρόγραμμα σε εκπαιδευτικούς, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων και διαμόρφωσης των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Είναι, επομένως, σημαντικό να προσμετρηθεί η γνώση και η εμπειρία που προσφέρουν τέτοια Προγράμματα και η ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες μαθητές, προκειμένου να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά και να κατοχυρωθούν θεσμικά ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Αναφορές

Cicero, (2011*). De Oratore, Book III,* Cambridge.

Αλεξίου, Ε. (2016). *Η ρητορική του 4ου αι. π.Χ., Το ελιξήριο της δημοκρατίας και η ατομική προσωπικότητα*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Αριστοτέλης, (2002). *Ρητορική*, Βιβλίο Πρώτο. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Δ. Λυπουρλής, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Δεληγιάννη, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.*

Μπουρλετίδης, Κ. & Σάμιτας, Α. (2005). Επιχειρηματικότητα και κοινωνία. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, 8, 191-212, ΤΕΙ Ηπείρου.

Πετράκης, Π. (2012). *Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ευρασία.

Πετράκης, Π. & Μπουρλετίδης, Κ. (2005). *Η διδακτική της επιχειρηματικότητας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στρατάκης, Μ. (2003). *Επικοινωνία-ΜΜΕ και Ρητορική Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Γερμανός.

Η εφαρμογή του προγράμματος "Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία" στο 2ο Γυμνάσιο Κοζάνης ως συμβολή στην ψυχική ενδυνάμωση και αντιμετώπιση της ευαλωτότητας των μαθητών.

Βόντσα Βασιλική
Φιλόλογος, Δρ Διαπολιτισμικής Αγωγής, 2ο Γυμνάσιο Κοζάνης,
vvontsa@gmail.com

Περίληψη

Η Πανδημία του Covid-19 έπληξε με εξαιρετική σφοδρότητα την Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης και δημιούργησε συνθήκες φόβου και πένθους στον πληθυσμό και ειδικά στους/στις μαθητές/τριες. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε στο 2ο Γυμνάσιο Κοζάνης το Πρόγραμμα «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία» με στόχο την ψυχική ενδυνάμωση του μαθητικού πληθυσμού. Η Πανδημία συνδέθηκε με την κακή διαχείριση του περιβάλλοντος, αναλύθηκε ως ιστορικό φαινόμενο, διαπιστώθηκαν αιτίες και συνέπειες, καθώς οι καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνδέθηκαν με παραδοσιακά μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος, τη Λογοτεχνία και τα Καλλιτεχνικά. Έτσι με τρόπο βιωματικό, συνεργατικό αλλά και ακαδημαϊκά εύστοχο και έγκυρο, επιτεύχθηκε η επιδιωκόμενη αλλαγή στάσης απέναντι στη μεγάλη αυτή συμφορά και η ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών, που αποφάσισαν να γίνουν μέρος της λύσης.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία, περιβάλλον, ευαλωτότητα, ανθεκτικότητα

Εισαγωγή

Στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης η Πανδημία του Covid-19 χτύπησε με εξαιρετική σφοδρότητα. Τόσο η χρονική διάρκεια όσο και ο αριθμός των κρουσμάτων υπήρξαν εξαιρετικής έντασης και σοβαρότητας. Αντίστοιχα τα μέτρα αποτροπής της διάδοσης του ιού ήταν πιο μακροπρόθεσμα και πιο αυστηρά, απ' ό,τι στην υπόλοιπη χώρα. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε την βάση δημιουργίας ισχυρού φόβου στο κοινωνικό σύνολο, που εμφάνισε στοιχεία ψυχικής ευαλωτότητας και άγχους. Η ασθένεια, ο σωματικός πόνος, ο θάνατος, οι αποχωρισμοί, η θλίψη, ο συνεχής κίνδυνος, ο εγκλεισμός και η απειλή κορύφωσαν το στρες και την απελπισία. Η κατάσταση αυτή ασφαλώς επηρέασε και το μαθητικό πληθυσμό και, έτσι, στα σχολεία ήταν έκδηλη η αίσθηση αφενός του φόβου και αφετέρου της ανάγκης να διαπραγματευτούμε το τραύμα και να συμβάλουμε στην απάλυνσή του.

Ήδη στη διεθνή βιβλιογραφία πολυάριθμες έρευνες καταδεικνύουν υψηλά ποσοστά άγχους, κατάθλιψης, διαταραχών μετατραυματικού στρες και ψυχολογικής οδύνης ως επιπτώσεις της Πανδημίας του Covid-19 στην ψυχική υγεία του γενικού πληθυσμού παγκοσμίως (Xiong et al., 2020). Η συστηματική μετaανάλυση ερευνητικών δεδομένων από την Ιταλία, την Ισπανία, το Ιράν, τις Η.Π.Α., τη Δανία, την Τουρκία, το Νεπάλ και την Κίνα υπογραμμίζει πρωτοφανείς κινδύνους για την ψυχική υγεία των ανθρώπων, που απαιτούν ιδιαίτερη αντιμετώπιση.

Επιπλέον από την ελληνική επιστημονική κοινότητα έχουν περιγραφεί φαινόμενα ψυχικής ευαλωτότητας εξαιτίας των κινδύνων της διασποράς του Covid-19 και έχει επισημανθεί ότι η πανδημία Covid-19 προκαλεί «έντονα αισθήματα ψυχολογικής δυσφορίας στον πληθυσμό, λόγω της αβεβαιότητας και των ξαφνικών και ριζικών αλλαγών που συνεπάγονται στον καθημερινό βίο. Η εύκολη μεταδοτικότητα, ο εκθετικά αυξανόμενος αριθμός κρουσμάτων και τα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης συνθέτουν ένα κλίμα φόβου και ανησυχίας, που επιδρούν καθοριστικά στην ψυχική υγεία του πληθυσμού». Ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς «σκιαγραφούν ένα γενικό προφίλ των καθηγητών Δ.Ε. που διακρίνεται από ψυχική

ανθεκτικότητα, γεγονός που πρέπει να αξιοποιήσει και με κατάλληλες παρεμβατικές κινήσεις να ενισχύσει η πολιτεία, ώστε να μεγιστοποιήσει το πολυσύνθετο δημιουργικό έργο τους». (Σταχτέας, Π. και Σταχτέας, Χ., 2020). Τα στοιχεία αυτά ενίσχυσαν την απόφασή μας να υλοποιήσουμε διδακτικές εφαρμογές που θα επιδράσουν θετικά στην ψυχική υγεία των μαθητών και θα παρέχουν υποστήριξη και αισιόδοξη προοπτική.

Την κρίσιμη περίοδο της καραντίνας το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μεσολογγίου (http://kpemesol.sch.gr/) διοργάνωσε στις 07/04/2021 το Επιμορφωτικό Σεμινάριο με θέμα «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία», δίνοντας στη συνέχεια την ευκαιρία στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν κι εκείνοι ένα σύνολο δράσεων, εγκεκριμένων από το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες το πρόβλημα των Πανδημιών και τις πρακτικές διαχείρισής τους και να μεταβάλουν τη στάση τους απέναντι στα αλληλεξαρτώμενα ζητήματα της Υγείας και του Περιβάλλοντος.

Στο σχολείο μας, το 2ο Γυμνάσιο Κοζάνης, αποφασίσαμε να εργαστούμε συστηματικά στο Πρόγραμμα αυτό, διότι έδινε απ' την πρώτη στιγμή μια αισιόδοξη και δυναμική οπτική σε ένα δύσκολο και επίπονο πρόβλημα που αντιμετωπίζαμε. Κυρίως θεωρήσαμε ότι πρόκειται για ένα εξαιρετικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών μας.

Την ευθύνη της υλοποίησης του Προγράμματος είχε η καθηγήτρια Δρ Βασιλική Βόντσα, φιλόλογος, ενώ στο εικαστικό κομμάτι συνέβαλε η κ. Τσουκαλά Αναστασία, καθηγήτρια Εικαστικών.

Στοχοθεσία

Για την υλοποίηση του Προγράμματος «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία» τέθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι που υπαγορεύτηκαν κυρίως από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών μας. Ήδη από τα θεσμικά κείμενα της εφαρμογής του Προγράμματος (Έγκριση του Υπουργείου Παιδείας: Αρ. Πρωτοκόλλου Φ1/ΕΠ/163169/14140/Δ7/5-2-2021) θεωρήθηκε κρίσιμο να συνδέσουμε τα παραδοσιακά μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος, τη Λογοτεχνία και τα Εικαστικά, με καινοτόμες δραστηριότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε:

- να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες σε βάθος το πρόβλημα της Πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-CoV-2/Covid-19, αποκτώντας έγκυρες γνώσεις, και να προβληματιστούν γύρω από τις αιτίες που την προκάλεσαν
- να αλλάξουμε το υπερκαταναλωτικό πρότυπο ζωής και τη βάναυση διαχείριση της φύσης από τον άνθρωπο, που οδήγησε τον πλανήτη σε κατάσταση αδυναμίας, και να υιοθετήσουμε νέες αντιλήψεις και στάσεις σεβασμού και προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος
- να συζητήσουμε τις εμπειρίες μας από την πανδημία και να επαναπροσδιορίσουμε την αντίληψή μας για τη ζωή, που δεν είναι δεδομένη αλλά υπόκειται σε φυσικούς νόμους
- να αξιοποιηθούν περιβάλλοντα μάθησης που έχουν αναπτυχθεί μέσω υπολογιστή, να χρησιμοποιηθούν οι πλατφόρμες ασύγχρονης και σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την εργασία των μαθητών και να διαδοθεί το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό με ψηφιακό τρόπο, αναβαθμίζοντας και τις ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών
- να αλλάξουμε αξιακό κώδικα αποκτώντας γνώση, υπευθυνότητα και αλληλεγγύη και να δώσουμε ξανά χώρο στη φύση και σεβασμό στον συνάνθρωπο

Υλοποίηση

Αρχικά, επιχειρήθηκε μια πρώτη συζήτηση με τους/τις 46 μαθητές/τριες των δυο τμημάτων, Β1 και Β2 του 2ου Γυμνασίου Κοζάνης, για το πρόβλημα της πανδημίας του Covid-19 και για τον τρόπο που σχεδιάζουμε να το εξετάσουμε, να το αναλύσουμε και

τελικά να τοποθετηθούμε απέναντί του. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν έντονο ενδιαφέρον, συχνά με συγκινησιακή φόρτιση. Στη συζήτηση αυτή διατυπώθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες ποικίλες απόψεις που απηχούν κάθε τύπου κοινωνικές παραδοχές για την πρόσφατη πανδημία, διαπιστώθηκε ένα γνωστικό κενό γύρω από τα επιστημονικά δεδομένα, εκφράστηκε βαθύς φόβος, δυσφορία για τους κοινωνικούς περιορισμούς, καθώς επίσης άρνηση της απειλής και της αναγκαιότητας εφαρμογής κάποιων από τα μέτρα πρόληψης. Οι μαθητές/τριες έδειξαν έκπληξη για τη συσχέτιση της έξαρσης της πανδημίας με την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος. Από την υπεύθυνη καθηγήτρια κρατήθηκαν εκτενείς σημειώσεις από τη συζήτηση αυτή, ώστε να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της επιτυχίας των στόχων του προγράμματος στο τέλος της εφαρμογής του.

Στη στην πρώτη φάση της υλοποίησης οι μαθητές/τριες, διάβασαν κείμενα από το Υλικό που μας κοινοποίησε το ΚΠΕ Μεσολογγίου (http://kpemesol.sch.gr/index.php/teleftaia-nea/item/338-prosklisi-ekdilosis-endiaferontos-gia-ylopoiisi-ton-ekp-kon-drastiriotiton-tou-programmatos-p-e-pandimia-na-to-doume-os-efkairia), σχετικά με ιστορικές περιπτώσεις πανδημιών, που σημάδεψαν την ιστορία της ανθρωπότητας. Εκεί εντόπισαν τον κοινό παρονομαστή όλων αυτών των πανδημιών, τις ζωονόσους, που προκάλεσαν πολλές φορές εκτεταμένους θανάτους και αφανισμό πληθυσμών. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες του PowerPoint, δημιούργησαν κατά ομάδες παρουσιάσεις, που αναδεικνύουν αφενός τη σύνδεση των πανδημιών με τα ζώα, αφετέρου την ανθρώπινη αδιαφορία για την επίπτωση που έχει στην ανθρωπότητα η καταστροφή των φυσικών οικοσυστημάτων και η εκμετάλλευση της άγριας πανίδας. Τις διαφάνειες αυτές τις παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης για να αυξηθεί η προφορικότητα και να αναπτυχθεί η δεξιότητα της δημόσιας παρουσίασης. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες διερεύνησαν τα αίτια της συχνότητας εμφάνισης των πανδημιών, που είναι περιβαλλοντικά.

Στη δεύτερη φάση του Προγράμματος, πάνω στο ευρύ θέμα της καταστροφής του περιβάλλοντος αφιερώθηκαν μια σειρά σχετικών μαθημάτων από τα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν το κείμενο του Α. Σουρούνη, «Άνθρωποι και δελφίνια» και μελέτησαν την κακομεταχείριση και την εξόντωση των ζώων αυτών από τους ανθρώπους. Με το λογισμικό PowerPoint ετοίμασαν παρουσιάσεις για δελφίνια, που πέφτουν θύματα ασυνείδητων ανθρώπων, δελφίνια σε ζωολογικούς κήπους ή θαλάσσια πάρκα και δελφίνια ελεύθερα στη θάλασσα. Συνεργάστηκαν σε ομάδες για να βρουν εικόνες, λεζάντες και να κάνουν την παρουσίαση. Το δελφίνι αναγορεύτηκε ως «σύμβολο» για την κακοποίηση της φύσης από τον άνθρωπο και χρησιμοποιήθηκε ως ζώο αναφοράς για τις ανάγκες του Προγράμματος. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες, με την καθοδήγηση της καθηγήτριας Εικαστικών, κ. Αναστασίας Τσουκαλά, ζωγράφισαν δελφίνια σε κατάσταση ελευθερίας ή αιχμαλωσίας. Συγκροτήθηκε έτσι μια μικρή Πινακοθήκη στο χώρο ανακοινώσεων του σχολείου μας, ώστε να κινηθεί το ενδιαφέρον και των υπολοίπων μαθητών/τριών.

Ακολούθησε συγκριτική μελέτη δημοσιευμάτων για την πανδημία, που υπάρχουν στο Υλικό (εισηγήσεις της ημερίδας και άλλα κείμενα), που απέστειλε στο σχολείο μας το ΚΠΕ Μεσολογγίου. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν έγκυρη επιστημονική γνώση για τους ιούς, για τον Covid-19, τους τρόπους διάδοσής του και τα αναγκαία μέτρα αποτροπής της εξάπλωσής του. Ως επιστέγασμα της τρίτης αυτής φάσης οι μαθητές/τριες έγραψαν το δικό τους άρθρο στη σχολική μας εφημερίδα με εμπειρίες προσωπικές ή οικογενειακές κατά την περίοδο της πανδημίας και αφηγήθηκαν τις εμπειρίες αυτές στην τάξη.

Στη συνέχεια στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας τα παιδιά διάβασαν και επεξεργάστηκαν αναλυτικά το αφηγηματικό κείμενο του Ε.Χ. Χειμωνά, «Ο σκαντζόχερος». Το λογοτεχνικό αυτό κείμενο προβάλλει τις αξίες της προσήλωσης στο στόχο της επιβίωσης και της προσαρμογής των έμβιων όντων σε δυσμενείς συνθήκες, προκειμένου να κρατηθούν αλώβητα στη ζωή. Η ανάλυση αυτού του λογοτεχνικού κειμένου συνέβαλε στον παραδειγματισμό και στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να

τροποποιήσουν τις συνήθειές τους, να οπλιστούν με επιμονή και θάρρος και να αντιμετωπίσουν την απειλή και το φόβο στην καθημερινότητά τους.

Στην πέμπτη φάση μελετήθηκαν δημοσιεύματα του ελληνικού τύπου για την πανδημία καθώς και κείμενα για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, που υπάρχουν στο Υλικό που μας κοινοποίησε το ΚΠΕ Μεσολογγίου και συσχετίζονται με τα μέτρα που αναστέλλουν την εξάπλωση του κορωνοϊού. Βάσει του υλικού αυτού οι μαθητές/τριες συνέταξαν αφενός άρθρα για έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης, σχετικά με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και τη σύνδεσή της με την εξάπλωση των πανδημιών και αφετέρου επιστολές προς τον Π.Ο.Υ., προτείνοντας μέτρα, που κατά τη γνώμη τους μπορούν να ληφθούν για την καταπολέμηση των πανδημιών και σχετίζονται με δράσεις και πρωτοβουλίες για το περιβάλλον.

Η διδακτική πορεία ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση στη σχολική κοινότητα όλων των εργασιών που εκπονήθηκαν από τους μαθητές/τριες, εστιάζοντας με ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση των μέτρων που μπορούν να ληφθούν για τη διασφάλιση της υγείας του πλανήτη στο μέλλον.

Τέλος επικοινωνήσαμε τα μηνύματα αυτά στο ευρύ κοινό, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς, στην τοπική κοινωνία, χρησιμοποιώντας την ιστοσελίδα του 2ου Γυμνασίου Κοζάνης.

Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του Προγράμματος κρίθηκε απόλυτα επιτυχής, γιατί τα τελικώς παραχθέντα έργα των μαθητών/τριών ανέδειξαν ενδιαφέρον, γνώση, δημιουργικότητα, συνεργασία αλλά και αλλαγή στις αρχικές αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών/τριών για την Πανδημία του Covid-19 και το Περιβάλλον. Το Πρόγραμμα αξιολογήθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς του 2ου Γυμνασίου Κοζάνης όσο και από το ΚΠΕ Μεσολογγίου, με τρίβαθμη ρουμπρίκα αξιολόγησης, ως προς τα πεδία ποιότητα και πληρότητα των εργασιών των μαθητών/τριών, συνεργασία, επικοινωνία και συμμετοχή. Αξιολογήθηκαν τα έργα των μαθητών/τριών, που περιέχουν γνώσεις, ιδέες και αντιλήψεις σχετικά με την πανδημία, την υγεία και το φυσικό περιβάλλον, οι οποίες συγκρίθηκαν με τις αρχικές απόψεις που είχαν διατυπώσει τα ίδια τα παιδιά κατά την έναρξη του Προγράμματος. Οι εργασίες αυτές διακρίνονται για την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα. Εκπλήρωσαν σε υψηλό βαθμό το σκοπό και τους στόχους των δραστηριοτήτων. Ιδιαιτέρως αξιολογήθηκε ως εξαιρετικά σημαντική τόσο η απόκτηση έγκυρων επιστημονικών γνώσεων για την εξάπλωση του Covid-19 όσο και η βαθύτερη κατανόηση των αιτίων, που οδηγούν σε πανδημίες, και η ισχυρή αποδοχή της ευθύνης μας για την αποτροπή παρόμοιων μελλοντικών συμφορών, πράγμα που φαίνεται εναργέστερα στα παραχθέντα κείμενα των μαθητών/τριων κατά την πέμπτη φάση της υλοποίησης του Προγράμματος.

Η αξιολόγηση κατέδειξε επίσης ότι τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν τακτικά για τη διεκπεραίωση των εργασιών, έχοντας το κάθε μέλος συγκεκριμένη ευθύνη και υιοθετώντας συγκεκριμένους ρόλους. Στις κρίσιμες αποφάσεις συμμετείχε ένας ικανός αριθμός μαθητών/τριών και όλοι/ες εργάστηκαν με ζήλο στις διάφορες φάσεις του Προγράμματος.

Οι μαθητές/τριες επικοινώνησαν στον απόλυτο βαθμό μεταξύ τους κατά την υλοποίηση των εργασιών, τόσο στη δια ζώσης διδασκαλία όσο και στην εξ αποστάσεως. Αλληλεπιδρούσαν συνεχώς με τρόπο αποτελεσματικό, συχνά κάνοντας χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, λόγω των απαγορευτικών μέτρων προσωπικής επαφής για την αποτροπή της διάδοσης της Πανδημίας. Επιπλέον, μπόρεσαν να επικοινωνήσουν στόχους και μηνύματα στα διάφορα είδη κοινού, συμμαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Αρκετοί/ες μαθητές/τριες συμμετείχαν στις δραστηριότητες, σε πολλά στάδια και ποικίλες διαδικασίες του προγράμματος. Όλοι/ες ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις υποχρεώσεις τους, ανεξάρτητα από την ποιότητα του τελικού ατομικού προϊόντος, ενώ τα συλλογικά παραχθέντα παιδαγωγικά έργα ήταν εξαιρετικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι στις εκπαιδευτικές δράσεις του Προγράμματος συμμετείχαν μαθητές/τριες, που εκείνην

ακριβώς την περίοδο νοσούσαν από Covid-19 ή βρίσκονταν σε καραντίνα μαζί με την οικογένειά τους.

Οι ομάδες ολοκλήρωσαν στον απόλυτο βαθμό τις δραστηριότητες εντός του χρονικού πλαισίου που είχε τεθεί.

Συμπεράσματα

Αρχικά αξίζει να αναφερθούν τα δυνατά σημεία του Προγράμματος. Πρόκειται για μια εξαιρετικά πρωτότυπη ιδέα σύμφωνα με την οποία, ενώ όλοι αντιμετωπίζουμε την Πανδημία ως συμφορά, το Πρόγραμμα που σχεδίασε το ΚΠΕ Μεσολογγίου και υλοποιήσαμε, στηρίζεται σε μια αισιόδοξη ιδέα και οπτική. Δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες από μέρος του προβλήματος να γίνουν μέρος της λύσης του, με την ανάληψη δράσης για την πρόληψη της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος και κατ' επέκταση την πρόληψη ανάλογων μελλοντικών συμφορών. Επιπλέον το ΚΠΕ Μεσολογγίου με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας μας κοινοποίησε εκτενές ψηφιακό έγκυρο υλικό για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων του Προγράμματος, ενώ έθεσε ένα αρχικό πλαίσιο με προτεινόμενες δραστηριότητες για μια πρώτη επεξεργασία των θεματικών κέντρων.

Σημαντική επίσης ήταν η ένταξη και σύνδεση των δραστηριοτήτων του Προγράμματος με τα διδασκόμενα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι μαθητές/τριες βγήκαν από τα παραδοσιακά σχήματα ανάλυσης και ερμηνείας των Κειμένων Λογοτεχνίας και επεκτάθηκαν σε νέες δραστηριότητες, που ανέδειξαν τη φαντασία, τη δημιουργικότητά τους αλλά και την πρακτική παρέμβαση στο σχεδιασμό λύσεων που αφορούν την υγεία και την προστασία του περιβάλλοντος.

Ωστόσο, παρά τις καταφανείς θετικές πλευρές της εφαρμογής, διαπιστώθηκαν κάποιες αδυναμίες του Προγράμματος, αρχίζοντας από την έναρξή του μετά το 1ο Τετράμηνο, πράγμα που είχε ως αποτέλεσμα την έλλειψη χρόνου.

Δυσκολία επίσης υπήρχε στην αλληλεπίδραση παιδιών και εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση ομαδικών εργασιών, λόγω κινδύνου συγχρωτισμού των παιδιών εξ αιτίας του Covid-19. Στην περιοχή μας (Π.Ε. Κοζάνης) τα προβλήματα ήταν πολλαπλάσια, τα μέτρα εναντίον της διασποράς βαρύτερα και πιο μακροπρόθεσμα.

Από την άλλη μεριά, τόσο κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία όσο και κατά τη δια ζώσης υλοποίηση δράσεων του Προγράμματος έγινε άριστη χρήση ποικίλων ψηφιακών εργαλείων για την απρόσκοπτη αλληλεπίδραση μαθητών/τριων μεταξύ τους και με τις εκπαιδευτικούς. Επισημαίνω εκ νέου ότι κατά την υλοποίηση του Προγράμματος στο σχολείο μας συμμετείχαν μαθητές/τριες, που ήταν ασθενείς και βρίσκονταν σε καραντίνα. Αυτό το γεγονός κάνει την αξία του Προγράμματος μεγαλύτερη, γιατί δώσαμε στα παιδιά αυτά ελπίδα και πίστη στη ζωή, ευκαιρία να υπερβούν το φόβο και το άγχος και να δράσουν μαζί με τους άλλους ενάντια στις επιπτώσεις τη πανδημίας.

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή του Προγράμματος «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία» υπήρξε μια υπέροχη ιδέα να μεταβάλουμε τη γκρίζα πραγματικότητα της Covid εποχής σε μια ευκαιρία για διερευνητικό μάθημα, για αλλαγή τρόπου σκέψης και για ανάληψη θετικής δράσης σε τόσο κρίσιμα ζητήματα όπως είναι η Υγεία και το Περιβάλλον.

Αναφορές

Διαδικτυακές

http://kpemesol.sch.gr/index.php/teleftaia-nea/item/340-deltio-typoy (προσπελάστηκε 07/04/2021)

http://kpemesol.sch.gr/index.php/teleftaia-nea/item/338-prosklisi-ekdilosis-endiaferontos-gia-ylopoiisi-ton-ekp-kon-drastiriotiton-tou-programmatos-p-e-pandimia-na-to-doume-os-efkairia (προσπελάστηκε στις 16/04/2021, ακολουθεί εντός των αγκυλών αναφορά στις εισηγήσεις της ημερίδας, που εστάλησαν κατόπιν ως Υλικό από το ΚΠΕ)

Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *PMID: 32799105*

(Διαθέσιμο στο: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32799105/ Προσπελάστηκε στις 26/05/2021)

Αναστασιάδης, Π. «ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα: Από την Θεωρία στην Πράξη» *Επιμορφωτικό Σεμινάριο με θέμα «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία»,* ΚΠΕ Μεσολογγίου, 07/04/2021

Γαριού, Α. «*Από* τις αναδυόμενες ασθένειες στην COVID-19» *Επιμορφωτικό Σεμινάριο με θέμα «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία»,* ΚΠΕ Μεσολογγίου, 07/04/2021

Γιαννακογεώργου, Ο. «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία» *Επιμορφωτικό Σεμινάριο με θέμα «*Πανδημία*: να το δούμε ως ευκαιρία»,* ΚΠΕ Μεσολογγίου, 07/04/2021

Ραβάνη, Ι., Γιαννακογεώργου, Ο. «Ψηφιακά εργαλεία στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών *στόχων» Επιμορφωτικό Σεμινάριο με θέμα «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία»,* ΚΠΕ Μεσολογγίου, 07/04/2021

Σεμιτέκος, Δ. «Πανδημία και αειφορία» *Επιμορφωτικό Σεμινάριο με θέμα «Πανδημία: να το δούμε ως ευκαιρία»,* ΚΠΕ Μεσολογγίου, 07/04/2021]

Σουρούνης, Α. (2002*)* «Άνθρωποι και δελφίνια» *Κυριακάτικες ιστορίες*

(Διαθέσιμο στο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexm_3.html , προσπελάστηκε στις 11/05/2021)

Γονατάς, Ε.Χ. (1991) «Ο σκαντζόχερος» *Η κρύπτη*, Στιγμή

(Διαθέσιμο στο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexm_5.html , προσπελάστηκε στις 19/05/2021)

Έντυπες

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2010). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία, Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Σταχτέας, Π., Σταχτέας, Χ. (2020). Ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχιατρική*, *31*, 293–301.

Γιατί παρακμάζουν οι πολιτισμοί;

Κοντογεωργάκου Βασιλική
Φιλόλογος στο 2ο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αθηνών
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα: «Σπουδές στην εκπαίδευση», ΕΑΠ
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», ΕΚΠΑ
v.kontogeorgakou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα πρόταση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε τον Μάιο του 2021, στο μάθημα της «Ιστορίας του Αρχαίου Κόσμου» της Α΄ Λυκείου. Οι 27 μαθητές και μαθήτριες εργάστηκαν, ατομικά και ομαδικά, για να απαντήσουν στο ερώτημα «Γιατί παρακμάζουν οι πολιτισμοί;». Μέσα από την εκπόνηση δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη κατά κύριο λόγο, γνώρισαν αρχαίους πολιτισμούς και διερεύνησαν τις αιτίες της παρακμής τους. Εμβάθυναν σε παθογένειες παλαιότερων κοινωνιών και τις συσχέτισαν με ανάλογες παθογένειες των σύγχρονων κοινωνιών. Τέλος, προβληματίστηκαν για τις συνέπειες της παρακμής των πολιτισμών αλλά και για το μέλλον του δικού μας πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: παρακμή, πολιτισμός, παγκοσμιοποίηση

Εισαγωγή

Σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε την παρούσα πρόταση για τους μαθητές και τις μαθήτριες ενός τμήματος της Α΄ τάξης του Λυκείου του 2ου Προτύπου ΓΕΛ Αθηνών, αφού είχαμε ολοκληρώσει την ύλη του μαθήματος, διότι θεωρήσαμε ότι αποτελεί έναν δημιουργικό τρόπο συνολικής θεώρησης, ανακεφαλαίωσης της ύλης και εμβάθυνσης. Η ψηφιακή τάξη e-class αξιοποιήθηκε ως εργαλείο επικοινωνίας με τους μαθητές και τις μαθήτριες και ανάρτησης υλικού, συμβάλλοντας στην καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, την κινητοποίηση των μαθητών και τη μεγαλύτερη πρόσβαση σε πόρους. Ωστόσο το κύριο μέρος της εργασίας υλοποιήθηκε στη σχολική τάξη. Στόχος της πρότασης ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να εξηγήσουν βασικές έννοιες όπως «πολιτισμός», «παρακμή» και «παρακμή ενός πολιτισμού». Προσπαθήσαμε, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, να διερευνήσουν και να κατονομάσουν τους λόγους που οδήγησαν τους μεγάλους αρχαίους πολιτισμούς στην παρακμή. Επιπλέον πρόθεσή μας ήταν να αναγνωρίσουν τον μυκηναϊκό πολιτισμό ως ένα πρώιμο παράδειγμα παγκοσμιοποίησης, που, όμως, κατάρρευσε, διότι στηριζόταν σε εύθραστους πυλώνες, που μοιάζουν αρκετά επίκαιροι. Τέλος, θέλαμε οι μαθητές και οι μαθήτριές μας να προβληματιστούν και να εκθέσουν τις απόψεις τους πάνω στο ερώτημα: «Βιώνουμε την κατάρρευση του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κόσμου»; Και αν αυτό ισχύει, με ποιους τρόπους θα μπορούσε να αποφευχθεί;

Στη συγκεκριμένη πρόταση ενθαρρύναμε την εργασία των μαθητών και των μαθητριών σε ομάδες, διότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα (Βρίζα & Καραδημητρίου, 2020). Επιδιώξαμε την εξοικείωση των μαθητών/τριών μας με τις ΤΠΕ, δεδομένου ότι η ένταξη των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση, κάτω από προϋποθέσεις, καθιστά το μάθημα της ιστορίας πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον και δημιουργεί τα κατάλληλα κίνητρα για την άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιβάς, 2011). Τέλος εφαρμόσαμε σε σημαντικό βαθμό το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, που μπορεί να βελτιώσει την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα, προάγει τη συνεργασία μεταξύ των μελών μια τάξης και την αλληλεπίδραση, ενώ παράλληλα προωθεί την αυτονομία στη μάθηση (Παγγέ κ.α., 2017).

Διαδικασία

1ο Βήμα: Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών και των μαθητριών

Αρχικά δημιουργήσαμε μια ενότητα στην ηλεκτρονική τάξη e-class με τίτλο «Γιατί παρακμάζουν οι πολιτισμοί». Στον «Τοίχο» της ενότητας αναρτήσαμε τα εξής ερωτήματα: 1) Τι σημαίνει «πολιτισμός»; 2) Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι προϋποθέσεις δημιουργίας «πολιτισμού»; Καταγράψτε τις σε μία λίστα. 3) Προσπαθήστε να ορίσετε την έννοια: «παρακμή». 4) Ποια στοιχεία ενός πολιτισμού δείχνουν ότι αυτός «παρακμάζει»; 5) Γνωρίζετε αρχαίους πολιτισμούς που έχουν «παρακμάσει»; Αν ναι, ποιους;

Ενθαρρύναμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να μοιραστούν τις σκέψεις τους στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (padlet) του μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη και τις απαντήσεις των συμμαθητών/τριών τους. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές/τριες να ανατρέξουν σε λεξικά και άλλες πηγές, και γενικά να προετοιμαστούν για τη βασική έννοια της θεματικής ενότητας. Παράλληλα, η δραστηριότητα μας βοήθησε να σχηματίσουμε μία πρώτη εικόνα για τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, σχετικά με το τι γνωρίζουν για το κεντρικό θέμα, ποιες αντιλήψεις έχουν, ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους κ.ά.

2ο Βήμα: Λαοί της Μεσοποταμίας, Φοίνικες, Καρχηδόνιοι και Ετρούσκοι: η συνεισφορά τους στην παγκόσμιο πολιτισμό (1η και 2η διδακτική ώρα)

Στη σχολική τάξη αρχικά συζητήσαμε με τους μαθητές και τις μαθήτριες τις απαντήσεις που είχαν αναρτήσει στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (padlet). Οι μαθητές και οι μαθήτριες έκαναν λόγο για *«τα επιτεύγματα των λαών»,* που διαμορφώνονται από τις *«κλιματολογικές συνθήκες»,* «το έδαφος» κ.λπ. Μίλησαν για *«ύφεση»*, *«οριστική πτώση της δύναμης»,* αλλά και για *«σταδιακή κατάρρευση»*, που επέρχεται *«όταν ένας πολιτισμός αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στην πολιτική ή στην οικονομική ζωή».* Εκτός από τον *«μυκηναϊκό»* και τον *«μινωικό πολιτισμό»,* οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέφεραν τον *«πολιτισμό των Χετταίων», «τον πολιτισμό των Μάγια»* και τον *«πολιτισμό των Νησιών του Πάσχα».*

Θεωρήσαμε ότι είχε γίνει μια πολύ καλή αφετηρία και για τον λόγο αυτό προχωρήσαμε στο επόμενο Βήμα: χωρίσαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ομάδες και μοιράσαμε τέσσερα διαφορετικά Φύλλα Εργασίας, το οποία τους προέτρεπαν να αναζητήσουν πληροφορίες από το σχολικό εγχειρίδιο (Μαστραπάς, 2017) για: α) τους λαούς της Μεσοποταμίας (σελ. 10-19), β) τους Φοίνικες (σελ. 31-36), γ) τους Καρχηδόνιους (σελ. 165-167) και δ) τους Ετρούσκους (σελ. 169-170). Ζητήσαμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εντοπίσουν για κάθε λαό: πού και πότε έδρασαν, με ποιους λαούς ήρθαν σε επαφή, ποια ήταν η συνεισφορά τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, τι προκάλεσε την κατάρρευσή τους και τι ακολούθησε μετά την κατάρρευσή τους.

Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε τη 2η διδακτική ώρα με την παρουσίαση των πολιτισμών και των επιτευγμάτων τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες διαπίστωσαν τη συμβολή όλων των λαών στον παγκόσμιο πολιτισμό. Συμπέραναν ότι η παρακμή δεν οφείλεται σε μία αιτία αλλά σε πολλές και διαφορετικές: ξένη κατάκτηση, εμπορικός ανταγωνισμός, πολιτικός κατακερματισμός κ.λπ. Επίσης παρατήρησαν ότι είναι καλύτερα να μιλάμε για «παρακμή των κρατών (ή των αυτοκρατοριών)» αντί για «παρακμή των πολιτισμών», δεδομένου ότι κανένας από αυτούς τους σπουδαίους πολιτισμούς στην πραγματικότητα δεν «εξαφανίστηκε» μετά τη διάλυση ή την υποταγή ενός κράτους. Μπορεί, για παράδειγμα, οι Ρωμαίοι να θέλησαν να σβήσουν κάθε ίχνος του λαού των Ετρούσκων, ωστόσο η ίδια η Ρώμη βασίστηκε στον ετρουσκικό πολιτισμό.

3ο Βήμα: Η μυκηναϊκή κοινωνία: μια πολύ αναπτυγμένη κοινωνία (3η διδακτική ώρα)

Οι επόμενες δραστηριότητες σκοπό είχαν οι μαθητές και οι μαθήτριες να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά του μυκηναϊκού κόσμου, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις αιτίες που οδήγησαν στην παρακμή του, και να εξοικειωθούν με την έννοια της παγκοσμιοποίησης. Αναρτήσαμε το συγκεκριμένο Φύλλο Εργασίας στην ψηφιακή τάξη, πριν από το μάθημα στη σχολική τάξη, για να δώσουμε τη δυνατότητα στους μαθητές και

στις μαθήτριες να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ για τη συγκέντρωση του υλικού και την εκπόνηση των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παροτρύνθηκαν να εργαστούν ομαδικά και, για άλλη μια φορά στηρίχτηκαν κυρίως στο σχολικό εγχειρίδιο (Μαστραπάς, 2017). Ειδικότερα:

- Ζητήσαμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εντοπίσουν τα μυκηναϊκά κέντρα της ηπειρωτικής Ελλάδας με την εφαρμογή Google My Maps. Στη συνέχεια, με την ίδια εφαρμογή, εντόπισαν και χαρτογράφησαν τις περιοχές και τους λαούς με τους οποίους οι Μυκηναίοι είχαν εμπορικές επαφές (σχολικό βιβλίο σελ. 66 και 69-70).
- Ζητήσαμε να επισημάνουν τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η κοινωνική συγκρότηση στα μυκηναϊκά κέντρα (σχολικό βιβλίο σελ. 68-69) και να τα συγκρίνουν με τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συγκρότησης των Αιγυπτίων (σχολικό βιβλίο σελ. 22-23).
- Με βάση τις εικόνες του σχολικού βιβλίου (σελ. 68, 70, 72, 73 και 74) και την πηγή 4 στη σελίδα 69, ζητήσαμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να τεκμηριώσουν το υψηλό επίπεδο ζωής και πολυτέλειας που απολάμβαναν οι Μυκηναίοι.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσίασαν τα ευρήματά τους στην τάξη:

Αρχικά, διαπίστωσαν ότι οι Μυκηναίοι απολάμβαναν ένα πολύ υψηλό επίπεδο ζωής και πολυτέλειας, που στηριζόταν στην εμπορική δραστηριότητα, στα μεγάλα ταξίδια και στην αλληλεπίδραση με τους λαούς του εξωτερικού. Εξηγήσαμε στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι αυτό το φαινόμενο ονομάζεται: «παγκοσμιοποίηση».

Επιπλέον αναφερθήκαμε στο γεγονός ότι η μυκηναϊκή κοινωνία, όπως και η αιγυπτιακή, είχε μια ιεραρχημένη δομή, στην κορυφή της οποίας βρισκόταν ο άναξ. Αυτός με τη βοήθεια αξιωματούχων ασκούσε τη θρησκευτική, στρατιωτική και δικαστική εξουσία, ενώ υπάλληλοι ήλεγχαν και κατέγραφαν την παραγωγή και τη διακίνηση των προϊόντων με τη βοήθεια των πήλινων πινακίδων της Γραμμικής Β΄ γραφής. Χαρακτηρίσαμε την κοινωνία αυτή ως «ιεραρχική», που στηρίζεται στη «γραφειοκρατία». Επισημάναμε ότι χαρακτηριζόταν από τεχνολογική στασιμότητα, που οφειλόταν κυρίως στον θεσμό της δουλείας.

4ο Βήμα: Τι μας μαθαίνει σήμερα η κατάρρευση του μυκηναϊκού πολιτισμού; (4η διδακτική ώρα)

Στους μαθητές και στις μαθήτριες δόθηκαν, για να μελετήσουν, οι ενότητες του σχολικού εγχειριδίου που επισημαίνουν τον ρόλο των λαών της θάλασσας σε σχέση με τους Αιγυπτίους, τους Φοίνικες και τους Χετταίους (σχολικό βιβλίο σελ. 26, 33-34, χάρτης σελ. 42 και σελίδα 45). Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατήρησαν ότι κατά τον 12ο αιώνα π.Χ. μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, που είναι γνωστές ως «οι λαοί της θάλασσας» άρχισαν να μετακινούνται**,** αναζητώντας νέους τόπους για να εγκατασταθούν. Τότε το κράτος των Χετταίων διαλύθηκε και η Αίγυπτος εισήλθε σε μια περίοδο παρακμής. Έτσι οι μαθητές/τριες επιβεβαίωσαν την άποψη που παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο για την παρακμή του μυκηναϊκού κόσμου (σελ. 71): *«η απώλεια των αγορών της Ανατολής φαίνεται ότι κλόνισε την οικονομία των ανακτόρων και συνέβαλε προοδευτικά στην κατάρρευση των μυκηναϊκών κέντρων».* Διαπιστώσαμε πως η κατάρρευση των μυκηναϊκών κέντρων σηματοδοτεί το τέλος της πρώτης στην Ιστορία «παγκοσμιοποίησης».

Ακολούθησε συζήτηση και συναγωγή συμπερασμάτων μέσα στην τάξη. Αφού ανακαλέσαμε όλα όσα είχαμε διαπιστώσει στα τελευταία μαθήματα, και με τις κατάλληλες ερωτήσεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναζήτησαν ομοιότητες με τη σημερινή εποχή και εντόπισαν αρκετές: σκέφτηκαν ότι, όπως και τότε, ζούμε σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, που χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη οικονομική αλληλεξάρτηση των χωρών, τον αυξανόμενο όγκο και την ποικιλία των διεθνών συναλλαγών, αγαθών και υπηρεσιών. Επιπλέον, όπως και τότε, κράτη στην ανατολική

Μεσόγειο, σπαράσσονται από εσωτερικές έριδες, με αποτέλεσμα πρόσφυγες και μετανάστες, διωγμένοι από τον πόλεμο και τη φτώχεια, να κινούνται, διασχίζοντας τεράστιες αποστάσεις, για να βρουν διέξοδο. Από την άλλη πλευρά τα αναπτυγμένα κράτη ταλανίζονται από μεγάλες κοινωνικές αντιθέσεις και στηρίζονται, όπως τα μυκηναϊκά (και τα αιγυπτιακά) ανάκτορα, σε εξαντλητική γραφειοκρατία. Μήπως, λοιπόν, βιώνουμε την κατάρρευση των σύγχρονων αναπτυγμένων κρατών; Με άλλα λόγια: είμαστε «καταδικασμένοι» να πάθουμε ό,τι έπαθαν οι Μυκηναίοι;

Στο σημείο αυτό ανατρέξαμε στην άποψη του Θουκυδίδη, όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου (Διαλησμά κ.α., 2013: 21): *«Η λογική αποτελεί τη μόνη αξία, στην οποία μπορεί να στηριχτεί ο άνθρωπος».* Άλλωστε, παρατηρήσαμε, σε αντίθεση με τον μυκηναϊκό κόσμο, η δική μας εποχή χαρακτηρίζεται από αλματώδη ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας. Ζητήσαμε, λοιπόν, από τους μαθητές και τις μαθήτριες να προτείνουν λύσεις για την αποφυγή των απαισιόδοξων σεναρίων. Ακούστηκαν ενδιαφέρουσες προτάσεις-λύσεις από τους μαθητές και τις μαθήτριες: «ικανή και ευέλικτη ηγεσία», «κοινωνικές μεταρρυθμίσεις», «αξιοποίηση της τεχνολογίας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο», «αξιοποίηση της γνώσης προς όφελος των πολλών».

Συμπεράσματα

Μέσα από την παραπάνω διδακτική πρόταση οι μαθητές και οι μαθήτριες ανακάλυψαν τη γνώση, συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους τους, και κατέληξαν σε γόνιμα συμπεράσματα. Η καινοτομία της συγκεκριμένης πρότασης έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι επιχειρήσαμε μία συνολική θεώρηση των ιστορικών εξελίξεων, διασυνδέοντας την πολιτική ιστορία με τις κοινωνικές και οικονομικές δομές, την τεχνολογία και τη μετανάστευση. Αποφύγαμε συνειδητά την εθνοκεντρική οπτική, διότι στόχος του μαθήματος της ιστορίας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, μελλοντικοί πολίτες του κόσμου, να συνειδητοποιήσουν ότι ο παγκόσμιος πολιτισμός είναι αποτέλεσμα της συνεισφοράς των επιμέρους πολιτισμών. Στη συνέχεια, όμως, μέσα από το παράδειγμα του μυκηναϊκού κόσμου, αναδείξαμε την αλληλεξάρτηση της τοπικότητας με την παγκοσμιότητα, φαινόμενο ιδιαίτερα επίκαιρο υπό το πρίσμα της πρόσφατης συγκυρίας. Επισημάναμε προφανείς ομοιότητες ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, αλλά και τις διαφορές, αποφεύγοντας να είμαστε απαισιόδοξοι και προτείνοντας λύσεις που στηρίζονται στη λογική φύση του ανθρώπου.

Αναφορές

Βρίζα, Χ. & Καραδημητρίου, Κ. (2020). Απόψεις εν Ενεργεία Εκπαιδευτικών για τα Οφέλη, τα Μειονεκτήματα και τους Περιορισμούς της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας και Μάθησης, *Επιστήμες Αγωγής*, Τόμ. 2020 Αρ. 1 (2020): Τεύχος 1 / 2020

Διαλησμά, Κ., Δρουκόπουλος, Α., Κουτρουμπέλη, Ε., Χρυσάφης, Γ., (2017). *Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι.* Α΄ Τάξη Γενικού Λυκείου. ΟΕΔΒ (ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ), Υπ. Παιδείας - ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ

Μαστραπάς, Α. (2012). *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου Α΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού. Βιβλίο του Καθηγητή.* ΟΕΔΒ (ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ), Υπ. Παιδείας – ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ

Μαστραπάς, Α. (2017). *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου Α΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού.* ΟΕΔΒ (ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ), Υπ. Παιδείας – ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ

Παγγέ, Τ., Κατσιγιάννη, Σ., Λέκκα, Ά., Σακελλαρίου, Μ. (2017). Η εφαρμογή της αντίστροφης τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία: Τάσεις και προοπτικές. *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Ο Σχεδιασμός της Μάθησης»*

Τσιβάς, Α. (2011). Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην Ιστορική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 4(1-3), 151-164, 2011

Η Οδύσσεια σε comics

Κιούση Μαρία
Εκπαιδευτικός (φιλόλογος), 12ο Γυμνάσιο Λάρισας
mkiousi2011@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την Οδύσσεια στο Δημοτικό. Έτσι, όταν έρχονται στο Γυμνάσιο, γνωρίζουν σε γενικές γραμμές τον κεντρικό μύθο και πολλές από τις επιμέρους περιπέτειες του κεντρικού ήρωα. Έχουν κατ' επέκταση στο μυαλό τους σχετικές εικόνες προερχόμενες είτε από εικονογραφήσεις του έπους (αρχαίες και νεότερες), είτε από τη φαντασία τους. Η ιδέα που μας απασχόλησε αυτή τη φορά παράλληλα με την αναλυτική διδασκαλία της Οδύσσειας ήταν να δώσουν οι ίδιοι οι μαθητές μορφή στους ήρωες και εικόνα στις περιπέτειές τους καθώς και στους τόπους του έπους. Αναρωτηθήκαμε πώς θα ήταν αν το κάναμε μέσω της τεχνικής δημιουργίας comics. Έτσι, οι μαθητές έμαθαν να χειρίζονται ένα σχετικό λογισμικό (Pixton) και στη συνέχεια δημιούργησαν τα δικά τους comics, εμπνεόμενοι από τα διάφορα επεισόδια που διδάσκονταν στην τάξη. Οι δημιουργίες αυτές αναρτώνταν στον πίνακα ανακοινώσεων της φυσικής τάξης είτε σε αντίστοιχο χώρο της ψηφιακής τάξης, ενώ στο τέλος συγκεντρώθηκαν σε έντυπο, ώστε να αποτελέσουν σχολικό ενθύμιο για τους μικρούς δημιουργούς.

Λέξεις κλειδιά: Οδύσσεια, comics, πολυτροπικότητα

Εισαγωγή

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η δημιουργία του έπους της Οδύσσειας (όπως και της Ιλιάδας) τοποθετείται στη Γεωμετρική εποχή (γύρω στα 750-700 π.Χ., ίσως και λίγο αργότερα). Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον τρόπο σύνθεσης των επών, τον ή τους δημιουργούς, τη χρήση ή όχι γραφής για τη σύνθεσή τους κ.λπ. Τα ερωτήματα αυτά περιλαμβάνονται στο λεγόμενο «ομηρικό ζήτημα». Σε όλα αυτά δεν έχει ακόμη δοθεί οριστική απάντηση, ενώ η έρευνα συνεχίζεται. Οι επικρατέστερες σήμερα απόψεις αναφέρουν ότι η Οδύσσεια αποτελεί έργο ενός ποιητή, ο οποίος χρησιμοποίησε γραφή κι έτσι μπόρεσε να δημιουργήσει ένα εκτεταμένο ποίημα, αντλώντας όμως στοιχεία από πολλές πηγές (ηρωική παράδοση σχετική με τον Τρωικό πόλεμο, λαϊκές μυθιστορίες, μυθοποιημένες περιπέτειες ναυτικών, στοιχεία παραμυθιών κ.ά.). Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός ότι τα έπη αυτά γράφτηκαν περίπου τέσσερις αιώνες μετά την εποχή στην οποία αναφέρονται (ο Τρωικός πόλεμος τοποθετείται στη Μυκηναϊκή εποχή, περίπου στα 1180 π.Χ.) και επομένως οι κοινωνικοπολιτισμικές αναφορές τους συνδέονται με τη Γεωμετρική εποχή και πολύ λιγότερο με τη Μυκηναϊκή.

Το βέβαιο πάντως είναι ότι η Οδύσσεια αποτελεί ένα ανάγνωσμα με τεράστια αξία και επιδραστικότητα. Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο (**Αρχαία Ελληνικά [ΜΤΦΡ.] Ομηρικά Έπη Οδύσσεια Α΄ Γυμνασίου**) οι βασικές ενδείξεις για την αξία των ομηρικών επών είναι:

- το γεγονός ότι νίκησαν τον χρόνο, διασώθηκαν δηλαδή ολόκληρα·
- το ότι για πολλούς αιώνες ψυχαγωγούσαν και δίδασκαν τους αρχαίους Έλληνες στις γιορτές τους και αποτελούσαν μάθημα για τα παιδιά τους στα σχολεία· από αυτά μικροί και μεγάλοι μάθαιναν την ιστορία και τη θρησκεία τους, γνώριζαν τον άνθρωπο από την καλή και από την κακή πλευρά του, και έπαιρναν διδάγματα ζωής, ώστε να παρατηρήσει ο Αθηναίος φιλόσοφος Πλάτων (427-347 π.Χ.): «όλη την Ελλάδα έχει μορφώσει αυτός ο ποιητής»· αλλά και στα νεότερα χρόνια διδάσκονται (και όχι μόνο στα ελληνόπουλα), διαβάζονται και σχολιάζονται σε όλο τον κόσμο·

- το ότι άσκησαν τεράστια επίδραση στην αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή λογοτεχνία και τέχνη (στην αγγειογραφία, κυρίως, αλλά και στη ζωγραφική, στη γλυπτική, στη μικροτεχνία), και συνεχίζουν να εμπνέουν λογοτέχνες, καλλιτέχνες, σκηνοθέτες, καρτουνίστες (Έλληνες και ξένους).

Σχετικά με την επιδραστικότητα της Οδύσσειας ας αναφερθεί η έρευνα του BBC, σύμφωνα με την οποία συγγραφείς, επιστήμονες, ακαδημαϊκοί και βιβλιοκριτικοί επέλεξαν την Οδύσσεια ως το πρώτο σε λίστα βιβλίων τα οποία διαμόρφωσαν την ανθρώπινη σκέψη.

Στη σύγχρονη εποχή οι μαθητές διδάσκονται συστηματικά την Οδύσσεια στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (σε μετάφραση του καθηγητή Δημήτρη Μαρωνίτη). Η διδακτική εμπειρία έχει δείξει ότι το κείμενο εξακολουθεί να είναι ελκυστικό γι' αυτούς, εν μέρει λόγω του αφηγηματικού του χαρακτήρα, εν μέρει λόγω της παραμυθιακής του ατμόσφαιρας. Οι μαθητές συμπάσχουν με τον κεντρικό ήρωα, τον βασιλιά της Ιθάκης Οδυσσέα, ο οποίος έχοντας καταφέρει τον άθλο της άλωσης της Τροίας μαζί με τους υπόλοιπους Έλληνες (Αχαιούς), αγωνίζεται να επιστρέψει στην πατρίδα του, την Ιθάκη, και στην οικογένειά του, αντιμετωπίζοντας ασύμμετρους κινδύνους. Καθώς το έπος είναι γεμάτο πρόσωπα, τόπους και γεγονότα, είναι πολύ εύκολο για τους μαθητές να ζωντανέψουν με τη φαντασία τους όσα διαβάζουν στο κείμενο. Πολύ συχνά δε ανταποκρίνονται πρόθυμα και δημιουργικά σε αναθέσεις εργασιών που ζητούν την εικονοποίηση σκηνών του έπους με την τέχνη της ζωγραφικής. Όμως, ήδη από το προηγούμενο σχολικό έτος (2019-2020) ανέκυψε η πρόκληση να χρησιμοποιηθεί και η τέχνη του comic. Τα αποτελέσματα του «πειράματος» αυτού ήταν πολύ καλά, κι έτσι αποφασίστηκε να ασχοληθούμε πιο συστηματικά κατά τη διάρκειας της σχολικής χρονιάς που διανύσαμε (2020-2021).

Γιατί comics;

Ο όρος κόμικς είναι ξένος και αποτελεί αντιδάνειο που προέρχεται από τη συντόμευση των λέξεων «comic stories» που πήραν την ονομασία τους, επειδή οι πρώτες ιστορίες είχαν κωμική χροιά (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999). Τα "κόμικς" ή "εικονογραφηγήματα" (Μαρτινίδης, 1991: 14-16), οι εικονογραφημένες ιστορίες που, μέσα από μια σειρά στενά συνδεδεμένων σκίτσων και διαλόγων που τα συνοδεύουν, αποδίδουν κατά τρόπο ζωντανό, ιστορίες δράσης, είναι μια σειρά σχεδίων που συνοδεύονται από λόγο, αλλά και η ίδια η τέχνη της δημιουργίας σχεδίων με λόγο (Γρόσδος 2011). Όπως διαπιστώνεται από τον προηγούμενο ορισμό, τα comics αποτελούν κείμενα πολυτροπικά, εφόσον χρησιμοποιούν τουλάχιστον δύο γλωσσικούς κώδικες: την εικόνα και τον λόγο. Όπως έχει υποστηρίξει ο McCloud (2014) «λέξεις και εικόνες είναι σαν παρτενέρ χορού και ο καθένας καθοδηγεί τον άλλον εναλλάξ» (σ.156). Και μάλιστα σε αυτή τη μορφή κειμένων τον κύριο λόγο έχει η εικόνα και τον δευτερεύοντα ο λόγος. Οι εικόνες, λοιπόν, δεν έχουν συμπληρωματικό ρόλο στην ιστορία, αλλά σκοπός τους είναι να αφηγηθούν οι ίδιες την ιστορία (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999).

Η συνύπαρξη εικόνας και λόγου καθιστά τα comics ιδιαίτερα ελκυστικά για τα παιδιά. Τα σκίτσα, τα χρώματα, η κυριαρχία του διαλόγου, η συντομία του λόγου, ο αφηγηματικός χαρακτήρας τους, λειτουργούν θελκτικά για τα παιδιά, τα οποία βρίσκουν τα comics πιο οικείο και ευκολοδιάβαστο ανάγνωσμα απ' ό,τι το απλό, μονοτροπικό κείμενο. Σύμφωνα με τον Τζιάνι Ροντάρι «Το κόμικ δίνει την ευκαιρία στο παιδί να διαβάσει με αυθεντική περιέργεια και χωρίς παρακίνηση. Διαβάζει γιατί θέλει να μάθει τι συμβαίνει, όχι γιατί του ανατέθηκε ως εργασία. Διαβάζει για τον εαυτό του, όχι για τους άλλους ούτε για να κάνει καλή εντύπωση…» (Ροντάρι, 1985). Εξάλλου, η έννοια της πολυτροπικότητας, του «πολυγραμματισμού» έχει ενταχθεί εδώ και δεκαετίες και στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς οι αλλαγές στα κοινωνικά και κυρίως στα οικονομικά δεδομένα κατέδειξαν ότι ο κλασικός γραμματισμός «δεν επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν την ανθρώπινη επικοινωνία και τις διάφορες μορφές κειμένου που περιλαμβάνει» (Χατζησαββίδης, 2005). Επιπλέον, στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χρησιμοποιεί πολύ περισσότερο την εικόνα ως

μέσο εκπομπής μηνυμάτων (Τσατσούλης, 2000), η ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν με συστηματικό τρόπο τα δομικά στοιχεία, τους κώδικες και τις τεράστιες εκφραστικές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας. Αυτός ο οπτικός εγγραμματισμός προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν κριτικά τον όγκο των οπτικών πληροφοριών που δέχονται καθημερινά, να γίνουν εν τέλει ικανοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005). Επίσης και καθώς ο χαρακτήρας της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο ορθολογικός και λιγότερο προσωπικός και δημιουργικός, τα comics δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφραστούν περισσότερο ελεύθερα, εκφράζοντας την προσωπική τους αντίληψη για την προσλαμβανόμενη γνώση. Τέλος η δημιουργία comics θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να δώσει στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο μία περισσότερο «ανάλαφρη» ματιά σε σχέση με το ομηρικό κείμενο, ίσως και κάπως «ανατρεπτική» ή τουλάχιστον περισσότερο χιουμοριστική.

Στόχοι

Η παρούσα δράση εμπεριείχε πολλαπλούς στόχους. Πρώτος ήταν η ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Οδύσσειας και η ενασχόληση μαζί της με έναν τρόπο λιγότερο τυπικό και περισσότερο παιγνιώδη. Δεύτερος η επίτευξη της «μεταγραφής» ενός μονοτροπικού κειμένου σε κείμενο πολυτροπικό και η αντίστοιχη κατανόηση των προκλήσεων της μετάβασης από τις συμβάσεις του ενός είδους στις συμβάσεις του άλλου. Τρίτος στόχος ήταν η εξοικείωση των μαθητών με ένα λογισμικό δημιουργίας comics και η απόκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων. Τελευταίος ήταν η βίωση του αισθήματος της ικανοποίησης που προκύπτει από τη δημιουργία προσωπικού έργου.

Μέθοδος

1ο βήμα: Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κάποιο λογισμικό δημιουργίας comics για να μεταγράψουν σε νέα μορφή επεισόδια της Οδύσσειας, την οποία είχαν ήδη αρχίσει να διδάσκονται. Η πρώτη αυτή ενημέρωση έγινε σε χρονικό σημείο κατά το οποίο ήδη είχαν διδαχθεί στην τάξη αρκετές ενότητες, ώστε να υπάρχει αρκετό υλικό από το οποίο θα μπορούσαν οι μαθητές να αντλήσουν έμπνευση. Σημειωτέον ότι η πρόσκληση έγινε σε προαιρετική βάση και απευθύνθηκε στους μαθητές τριών τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου. Παράλληλα, οι μαθητές έλαβαν γνώση της αντίστοιχης δράσης της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, ώστε να κινηθεί περισσότερο το ενδιαφέρον τους και η επιθυμία να συμμετάσχουν.

2ο βήμα: Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το λογισμικό το οποίο θα χρησιμοποιούσαν για τα δικά τους έργα. Το συγκεκριμένο λογισμικό είναι το Pixton, το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί και στην αντίστοιχη δράση της προηγούμενης χρονιάς. Επειδή όμως στο μεταξύ η πολιτική της συγκεκριμένης εταιρίας είχε αλλάξει και η δωρεάν έκδοση δεν κάλυπτε τις ανάγκες του έργου, αποφασίσαμε για μερικούς μήνες να αποκτήσουμε συνδρομή, η οποία μας εξασφάλισε πρόσβαση σε δυνατότητες που ήταν απαραίτητες για τα δικά μας comics (αναφορικά με τις διαθέσιμες φιγούρες, τις κινήσεις/εκφράσεις τους και τα “σκηνικά”). Πρέπει εδώ να σημειωθεί με έμφαση ότι την οικονομική επιβάρυνση αυτής της απόφασης ανέλαβε αποκλειστικά η εκπαιδευτικός, και ότι αυτή η επιβάρυνση δεν ήταν τόσο μεγάλη ώστε να λειτουργήσει αποτρεπτικά. Στη συνέχεια οι μαθητές έλαβαν γενικές οδηγίες για την πρόσβαση στο λογισμικό με τους προσωπικούς τους κωδικούς, τους οποίους είχαν ήδη παραλάβει. Επίσης εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση κωδικών και όχι ονομάτων ή άλλων προσωπικών στοιχείων από τους μαθητές εξασφάλισε τη προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

3ο βήμα: Στο μεταξύ οι συνθήκες της πανδημίας μας είχαν ήδη οδηγήσει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατάσταση που στη συγκεκριμένη περίπτωση βοήθησε τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Σε χρόνο πέραν του διδακτικού ωραρίου

έγιναν οι απαραίτητες συναντήσεις για τη γνωριμία των μαθητών με το συγκεκριμένο λογισμικό και τα βασικά εργαλεία του.

4ο βήμα: Έχοντας πλέον οι μαθητές αποκτήσει εξοικείωση με το λογισμικό άρχισαν να δημιουργούν τα δικά τους comics. Η επιλογή των σκηνών ήταν απολύτως ελεύθερη, αν και η εκπαιδευτικός -για να υποβοηθήσει την έμπνευση- πρότεινε και ανήρτησε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του μαθήματος πίνακα με σκηνές, οι οποίες θα μπορούσαν να μετατραπούν σε comics. Στα σύγχρονα εξ αποστάσεως μαθήματα γινόταν αναφορά και παρουσίαση των έργων που είχαν ήδη δημιουργηθεί, ώστε να επιβραβεύονται οι προσπάθειες των μαθητών αλλά και να λειτουργούν ως κίνητρο και για εκείνους που από έλλειψη ενδιαφέροντος ή αίσθημα ανασφάλειας δεν είχαν ακόμη ασχοληθεί. Στη δια ζώσης διδασκαλία, στην οποία επανήλθαμε αργότερα, τα comics αυτά παρουσιάζονταν στην ολομέλεια και αναρτώνταν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

5ο βήμα: Το σχολείο ανέλαβε και δημιούργησε έντυπο με τα comics των μαθητών, το οποίο μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές και των τριών τμημάτων και όχι μόνο σε εκείνους που είχαν συμμετάσχει στη δημιουργία των comics, ώστε να αποτελεί γι’ αυτούς ενθύμιο της σχολικής τους ζωής και ιδιαιτέρως της επαφής τους με το ομηρικό έπος. Τέλος, το έντυπο αυτό πήρε και ψηφιακή μορφή με σχετικό λογισμικό (bookcreator.com), ώστε να είναι διαθέσιμο και μέσω του διαδικτύου (Η Οδύσσεια σε comics, 12ο Γυμνάσιο Λάρισας, Σχ. έτος 2020-2021).

Αποτελέσματα

Τα θετικά αποτελέσματα της παραπάνω δράσης ήταν πολλαπλά και αφορούν πολλούς τομείς. Στον γνωστικό τομέα οι μαθητές αντιμετώπισαν το ομηρικό κείμενο με ανανεωμένο ενδιαφέρον και ασχολήθηκαν μαζί του σε μεγαλύτερο βάθος, καθώς ήταν απαραίτητη η πολύ καλή κατανόησή του για τη μεταφορά του σε άλλο είδος κειμένου. Κατέκτησαν δηλαδή καλύτερα το κομμάτι της υπόθεσης, του μύθου, της σχέσης μεταξύ των προσώπων κ.λπ. Κατ’ επέκταση κατέκτησαν καλύτερα και το κομμάτι της αρχαιογνωσίας, τόσο σε υλικό πολιτισμό (καθώς επέλεγαν το φόντο των σκηνών ή τα κοστούμια των ηρώων) όσο και σε πνευματικό πολιτισμό, καθώς στοιχεία αυτού έπρεπε να ενσωματωθούν στους διαλόγους των comics.

Επίσης οι μαθητές εξάσκησαν την ικανότητά τους στην πύκνωση του λόγου, κάτι που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των comics. Πολύστιχες σκηνές με εκτεταμένους διαλόγους του ομηρικού κειμένου έπρεπε να συμπυκνωθούν και να παρουσιαστούν με ακέραιο κατά το δυνατόν νόημα μέσα σε ολιγάριθμα καρέ. Αυτή η εξάσκηση συνάδει επακριβώς και με τους στόχους του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της ίδιας τάξης (περίληψη κειμένου).

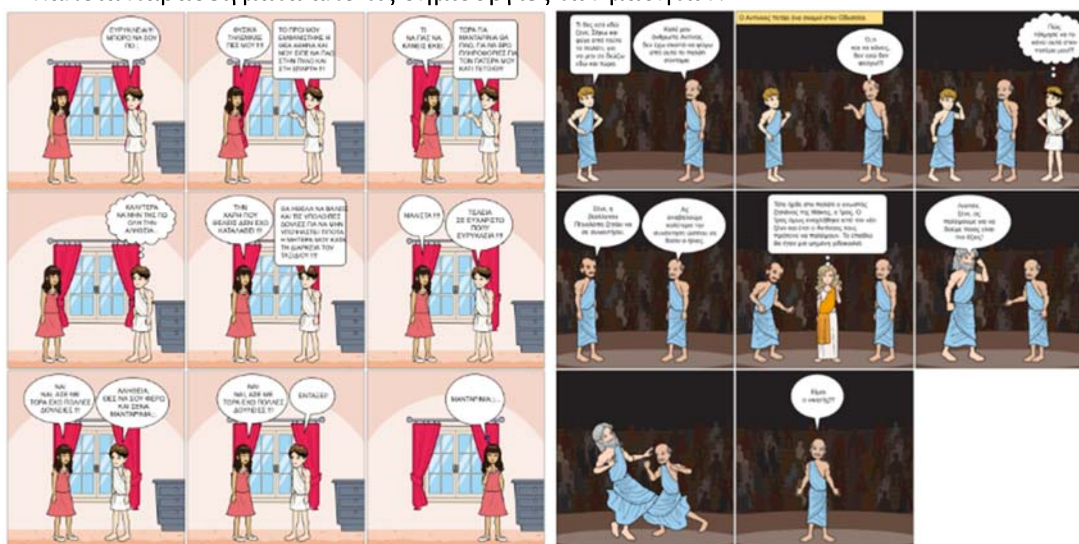
Σημαντικό αποτέλεσμα υπήρξε επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με ένα λογισμικό δημιουργίας comics, δηλαδή βελτίωσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες πάνω σε ένα λογισμικό το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν και στη συνέχεια της μαθητικής τους ζωής για διάφορες δημιουργίες σχετικές ή όχι με τα μαθήματά τους.

Επιπλέον οι μαθητές εξασκήθηκαν στην έννοια του πολυγραμματισμού, της πολυτροπικότητας, δηλαδή δημιούργησαν κείμενα τα οποία χρησιμοποιούν τουλάχιστον δύο κώδικες επικοινωνίας (γλώσσα και εικόνα). Η χρήση πολυτροπικών κειμένων είναι πολύ συνηθισμένη στη σύγχρονη εποχή, και μάλιστα κειμένων που βασίζονται στην εικόνα, επομένως είναι κέρδος για τους μαθητές να εξοικειώνονται με τη δημιουργία τέτοιων κειμένων. Εξάλλου, σύμφωνα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με τέτοια κείμενα, κάτι το οποίο προωθείται και από τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια.

Ιδιαίτερη κατάκτηση για τους μαθητές ήταν η πρόκληση να μεταβούν από τη μία μορφή κειμένου στην άλλη, καθώς έπρεπε να προβληματιστούν πάνω στις συμβάσεις της μίας και της άλλης μορφής (για παράδειγμα: πώς παρουσιάζονται οι σκέψεις των ηρώων; ή πώς ενσωματώνεται στα καρέ η τριτοπρόσωπη αφήγηση;).

Άλλο ένα κέρδος για τους μαθητές ήταν η χρησιμοποίηση της φαντασίας τους τόσο για να αποδώσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ηρώων (ηλικία, ενδυμασία, εμφάνιση κ.λπ.) και τη στάση/τις κινήσεις τους κατά τη διάρκεια της δράσης τους, όσο και για να αποδώσουν σκηνές οι οποίες δεν υπάρχουν στο κείμενο, όμως εννοούνται. Κι αυτός επίσης είναι ένας από τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, ο οποίος επιδιώκεται ιδιαίτερα και στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τις εργασίες δημιουργικού τύπου (αλλαγή ή δημιουργική συμπλήρωση του αρχικού κειμένου). Εδώ μπορούμε επιπλέον να αναφέρουμε και την ελευθερία που προσφέρει το είδος του comic για μια πιο αυθόρμητη προσέγγιση του κειμένου, με χιούμορ, κάτι το οποίο εντοπίστηκε αρκετά στις δημιουργίες των μαθητών.

Κάποια παραδείγματα από τις δημιουργίες των μαθητών:



Το ταξίδι του Τηλέμαχου **Η πάλη του Οδυσσέα με τον Ίρο**

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή των μαθητών στη συγκεκριμένη δράση απέφερε πολύ σημαντικά αποτελέσματα και είχε, όπως αναφέρθηκε, σημαντικά κέρδη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές εκδήλωσαν μεγάλη ικανοποίηση για τις δημιουργίες τους και μεγάλη ευχαρίστηση όταν πήραν στα χέρια τους τα έντυπα με τα comics που είχαν δημιουργήσει. Είναι βέβαιο πως όσοι συμμετείχαν απέκτησαν μεγαλύτερη οικειότητα με το ομηρικό κείμενο και πιο ισχυρές αναμνήσεις από τη διδασκαλία του.

Εξάλλου, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται στο Γυμνάσιο προβλέπουν και προτρέπουν σε δράσεις με εναλλακτικό περιεχόμενο, οι οποίες συνδυάζονται και συμπληρώνουν τα κλασικά διδακτικά αντικείμενα κυρίως των ανθρωπιστικών κλάδων. Επομένως ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα αλλά και οφείλει να πραγματοποιεί τέτοιου είδους δράσεις συμπληρώνοντας, εμπλουτίζοντας και επεκτείνοντας το διδακτικό του αντικείμενο.

Η ανατροφοδότηση που μπορεί να δοθεί στο σημείο αυτό από την ίδια την εκπαιδευτικό είναι ότι τα αποτελέσματα θα ήταν ακόμη καλύτερα αν οι συνθήκες ήταν πιο ομαλές, ώστε η δράση να γινόταν πιο συστηματικά, μέσα στον σχολικό χώρο, με τη χρήση των σχολικών εργαστηρίων και με καθολική συμμετοχή των μαθητών.

Αναφορές

McCloud, S. (2014). Κατανοώντας τα Κόμικς: Η αόρατη τέχνη. (Ν. Καμπουρόπουλος Μετάφρ.). Αθήνα: Webcomics.

Γρόσδος, Στ. (2011). Η διδακτική της λογοτεχνίας - Comic(ο)παιχνίδια. Στο: Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, τεύχος 71, Σεπτ-Οκτ. 2011, 180-181.

Γρόσδος, Σ, Ντάγιου, Ε., (2005). "Η γλώσσα δια της τέχνης και η τέχνη δια της γλώσσας. Πολυσημειωτικές και πολυτροπικές πρακτικές στα πλαίσια της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας", στο: 26η Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

Δεμίρη, Κ. (2019). Τα κόμικς ως μέσο διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μαρτινίδης, Π. (1990). "Κόμικς" Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογράφησης, εκδ. ΑΣΕ Α.Ε, Θεσσαλονίκη.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2015). Όταν Τα Παιδιά Μιλούν Με Το Σχέδιο, Ιδιωτική Έκδοση

Παλαιοπάνου, Α. (2013). Τα κόμικς και η αξιοποίησή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ροντάρι, Τ. (2003). Γραμματική της φαντασίας: εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες. (Γ. Καπασίδης, Μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ροντάρι, Τ. (1985). Γραμματική της φαντασίας. Αθήνα: Τεκμήριο.

Τσατσούλης, Δ. (2000). Η Γλώσσα της εικόνας. Σουρεαλιστικά παίγνια και κοινωνιοσημειωτικές αναγνώσεις με αφορμή τη φωτο-γραφή του Raul Ubac, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Λογισμικό δημιουργίας comics **https://www.pixton.com/** (προσπελάστηκε στις 20/6/2021)

Μάθημα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα eclass https://eclass02.sch.gr/courses/G1356219/ (προσπελάστηκε στις 20/6/2021)

Δράσεις Οπτικοαστικού Γραμματισμού στη ΔΗ.ΚΕ.ΒΙ. Γρεβενών

Βάιου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός
2ο ΓΕΛ Γρεβενών
katvaiou1@gmail.com

Περίληψη

Οι δράσεις οπτικοακουστικού γραμματισμού, «Λογοτεχνία και σινεμά» και «Ψηφιακή Αφήγηση» πραγματοποιήθηκαν στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη (ΔΗ.ΚΕ.ΒΙ.) Γρεβενών, ως απόπειρα διερεύνησης των αφηγηματικών δομών, εστιάζοντας στη σύγχρονη έκφραση της αφήγησης, την Ψηφιακή Αφήγηση και τον κινηματογράφο. Η δράση Λογοτεχνία και Σινεμά, στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα εισήγηση, οργανώθηκε με έμφαση στην συγκριτική θεώρηση πεζογραφίας-κινηματογράφου προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κοινού. Βασική στοχοθεσία αποτέλεσε η ενίσχυση τρόπων αποκωδικοποίησης της εικόνας ως έκφραση του γραπτού λόγου, η διάκριση των ειδών λογοτεχνίας-σινεμά, ως αυθύπαρκτα αν και συγκοινωνούντα αισθητικά είδη, η έκφραση της υποκειμενικής πρόσληψης από τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, η ανταλλαγή και ο εμπλουτισμός των απόψεων για τη σχέση λόγου-εικόνας.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφική μεταφορά, πρόσληψη, ευελιξία

Εισαγωγή

Οι δύο δράσεις πραγματοποιήθηκαν στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Γρεβενών, από τις 12/3/2019 μέχρι τις 4/6/2019. Ο φορέας επιλέχτηκε με κριτήρια την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής, την προσπελασιμότητα και την υποστηρικτική στάση του ανθρώπινου δυναμικού της ΔΗ.ΚΕ.ΒΙ. σε κάθε πολιτιστική και εκπαιδευτική πρωτοβουλία

Οι δράσεις Λογοτεχνία και Σινεμά και Ψηφιακή Αφήγηση εντάσσονται στον γενικότερο προβληματισμό της διδασκαλίας τρόπων αποκωδικοποίησης της εικόνας. Είναι κοινοτοπία η επισήμανση ότι ο σύγχρονος άνθρωπος, ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας, καταναλώνει μεγάλο χρόνο μπροστά σε μια οθόνη. Η διάδραση, η επικοινωνία, η δημιουργία, η πληροφόρηση κ.ά. στην ψηφιακή εποχή πραγματώνονται πολυμεσικά. Ωστόσο, ούτε τα εκπαιδευτικά συστήματα ούτε οι θεσμοθετημένοι φορείς των αστικών κοινωνιών παρέχουν τα εργαλεία κατανόησης και ερμηνείας των οπτικοακουστικών σημείων. Αποτελέσματα ερευνών, αναφορικά με την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, καταδεικνύουν ότι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων μπορεί να διευκολύνει την πρόσληψη της γνώσης.

Επιπρόσθετα, η αισθητική καλλιέργεια, η δημιουργικότητα, η συναισθηματική ωρίμανση
η κοινωνικοποίηση, η συνεργασία ενδυναμώνονται με την αμφίδρομη χρήση της τεχνολογίας. Στην εποχή του web 2.0 η εξοικείωση με τα μέσα και η κατάκτηση δεξιοτήτων ερμηνείας της εικόνας αποτελούν στοιχειώδη εργαλεία κριτικής κατανόησης του σύγχρονου κόσμου. Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός, ασφαλώς και δεν αφορά μόνο τους ανήλικους και έφηβους μαθητές. Οι κώδικες, ως νόμοι και κανόνες της χρήσης των σημείων και ως διδακτέο σύστημα συμβάσεων (σύμφωνα με τον θεμελιωτή της Σημειωτικής C.S.Pierce) συνιστούν μια *γλώσσα* ερμηνευτική και των κλασικών αφηγηματικών δομών και των οπτικών και ηχητικών συμβόλων.

Με την παραδοχή ότι και η λογοτεχνία και το σινεμά ουσιαστικά αφηγούνται ιστορίες οργανώθηκε η πρώτη δράση, *Λογοτεχνία και Σινεμά.* Οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις στις τεχνικές και τα μέσα που μετέρχεται κάθε είδος υπερβαίνουν τον στόχο της παρούσας εισήγησης. Ενδεικτικά, παρατίθενται οι απόψεις της Δ. Κακλαμανίδου για τη σχέση κινηματογράφου και λογοτεχνίας:

Η στενή σχέση μεταξύ κινηματογράφου και λογοτεχνίας επιβεβαιώνεται από τον τεράστιο αριθμό των κινηματογραφικών ταινιών που βασίζονται σε λογοτεχνικά έργα (Casablanca,Η Φωλιά του Κούκου, Πέρα από την Αφρική, Forest Gump, Άγγλος Ασθενής, η τριλογία του

Άρχοντα των Δαχτυλιδιών και η σειρά των ταινιών με ήρωα τον Χάρι Πότερ), καθώς και την καλλιτεχνική αναγνώριση, μέσω της βράβευσης παρόμοιων προσπαθειών από την Ακαδημία Κινηματογραφικών Τεχνών και Επιστημών του Hollywood.(Κακλαμανίδου 2006, 11)

Παράλληλα, η Δ. Κακλαμανίδου, παραθέτει τις απόψεις της Margaret Farrand Thorp, του John Orr και του Colin Nicholson οι οποίοι διαπιστώνουν την αμφίδρομη σχέση κινηματογράφου/ λογοτεχνίας με την έννοια ότι οι κινηματογραφικές ταινίες αυξάνουν με την προβολή τους στις κινηματογραφικές αίθουσες τις πωλήσεις των βιβλίων που μεταφέρθηκαν στο σινεμά όπως και τον αριθμό δανεισμών τους από Βιβλιοθήκες. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι κινηματογραφικές ταινίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας (Κακλαμανίδου 2006,12-13).

Η ψηφιακή αφήγηση, η δεύτερη δράση, ορίζεται ως ο συνδυασμός της παραδοσιακής αφήγησης με πολυμεσικά εργαλεία (Lathem, 2005 στο Μπράτιτσης, 2014). Χρονολογείται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, όταν οι Joe Lambert και Dana Atchley ίδρυσαν το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center for Digital Storytelling- CDS), έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό του πανεπιστημίου του Berkeley, στην Καλιφόρνια (Robin, 2008). Έρευνες αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της Ψ. Α. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Ενδεικτικά στα researchegate.net, 2013; semanticscholar, 2014)

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς πολυεπίπεδα τόσο στη διδασκαλία της ύλης του προγράμματος σπουδών όσο και στην παραγωγή πρωτότυπων και καινοτόμων video. Οι μαθητές, ως δημιουργοί ψηφιακών ιστοριών, αναπτύσσουν συνεργατικές, ερευνητικές, οργανωτικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, καλλιεργούν τον γραπτό λόγο, μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα. Επιπλέον, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Η εμπλοκή τους στη διαδικασία τη δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών καλλιεργεί τους γραμματισμούς του 21ου αιώνα όπως τον τεχνολογικό, τον οπτικό και τον πληροφοριακό. (Robin, 2006; Alexander, 2011; Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Συνοπτική παρουσίαση της δράσης *Λογοτεχνία και Σινεμά*

Η δράση επικεντρώθηκε στη συγκριτική θεώρηση κινηματογραφικών ταινιών και λογοτεχνικών βιβλίων στα οποία βασιζόταν το σενάριό τους, ώστε να συζητηθούν οι συμβάσεις της οπτικοποίησης ενός μυθιστορήματος. Τα βασικά κριτήρια επιλογής του λογοτεχνικού υλικού ήταν να πληροί τις προϋποθέσεις της ένταξής του στον λογοτεχνικό κανόνα και να διατίθεται για δανεισμό από την ΔΗ.ΚΕ.ΒΙ. Γρεβενών.

Η επιλογή των κινηματογραφικών μεταφορών βασίστηκε στη μελέτη των κριτικών που εκπονήθηκαν για τις συγκεκριμένες ταινίες. Όπου υπήρχαν περισσότερες μεταφορές, για παράδειγμα στις ταινίες *Ανεμοδαρμένα Ύψη* και *Οθέλλος,* επιλέχτηκε εκείνη που πληρούσε περισσότερο τα καλλιτεχνικά κριτήρια -όπως αναδείχτηκαν από την κριτική- σε συνδυασμό με τον σεβασμό στο πρωτότυπο κείμενο.

Για τη διευκόλυνση του κοινού δεν αγνοήθηκαν στοιχεία όπως η χρονική διάρκεια και η αναγνωρισιμότητα των έργων, λογοτεχνικών και κινηματογραφικών. Πειραματικές, δυσνόητες και πολύωρες ταινίες αποφεύχθηκαν με την πρόθεση να αμβλυνθούν τα προσκόμματα στην πρόσληψη από το ετερόκλητο κοινό, ηλικιακά και μορφωτικά, το οποίο συμμετείχε στη δράση.

Στόχοι

Βασική στοχοθεσία αποτέλεσε η αποσαφήνιση του γεγονότος ότι η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος ανήκουν σε διαφορετικά αισθητικά είδη, τα οποία αφηγούνται ιστορίες με διαφορετικό τρόπο: η λογοτεχνία με λέξεις, το σινεμά με εικόνες. Επομένως, χρειάζεται να αντιμετωπίζονται ως αυθύπαρκτα είδη στη διαδικασία της συγκριτικής θεώρησης. Επιμέρους στόχοι, όπως η ανάπτυξη προβληματισμού αναφορικά με τη σημασία της πιστότητας της κινηματογραφικής μεταφοράς στην λογοτεχνική της πηγή, -όπως αναπτύχθηκε από την κριτική ως «θεωρία της προσαρμογής» (Κακλαμανίδου 2006,34-39)-,

οι ομοιότητες, αλλά και οι διαφορές των ειδών στο επίπεδο των αφηγηματικών τεχνικών (εστίαση, οπτική γωνία, χρόνος κλπ.), τα μέσα και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της μετατροπής του συμβολικού μέσου της λογοτεχνίας, της γλώσσας, στη σύμβαση της κινούμενης εικόνας που αποτελεί την κατεξοχήν γλώσσα του κινηματογράφου (Κακλαμανίδου 2006, 51-60), συζητήθηκαν στη διάρκεια της εφαρμογής της δράσης. Επιδίωξη της δράσης αποτέλεσαν η όξυνση της ικανότητας αποκωδικοποίησης της εικόνας μέσα από την οπτικοακουστική «ανάγνωση», η συνεκτική νοηματοδότηση των κινηματογραφικών ταινιών και η ελευθερία έκφρασης της υποκειμενικής ερμηνείας και πρόσληψης.

Τέλος, η δυνατότητα να συναντηθούν και να γνωριστούν άνθρωποι που αγαπούν τη λογοτεχνία και το σινεμά, να απολαύσουν την αισθητική εμπειρία μιας καλλιτεχνικά άρτιας κινηματογραφικής «μετάφρασης» ενός λογοτεχνικού βιβλίου και να ανταλλάξουν απόψεις, δεν αγνοήθηκαν στην οργάνωση της δράσης.

Διαδικασία

Στάδιο 1ο: Προβολή μιας ολιγόλεπτης ψηφιακής αφήγησης, (δημιουργημένη για τους σκοπούς της δράσης) με στοιχεία από το μυθιστόρημα, την/τον συγγραφέα, τις/τους ηθοποιούς, τον σκηνοθέτη, με έμφαση στις βασικές διαφορές ανάμεσα στο βιβλίο και στην κινηματογραφική του μεταφορά.
(Ενδεικτικά:https://www.youtube.com/watch?v=H2dRfC58KLM
https://www.youtube.com/watch?v=y9kgRjEX_Ho)

Στάδιο 2ο : Ολιγόλεπτη εισαγωγή με πληροφορίες για την/τον συγγραφέα με αδρομερή αναφορά στις τεχνικές και στην υπόθεση του μυθιστορήματος, ένταξη της κινηματογραφικής μεταφοράς στην κατηγορία που ανήκει: *μετάθεση/transposition, σχόλιο/commentary, αναλογία/ analogy.(*Κακλαμανίδου 2006, 39)

Στάδιο 3ο : Προβολή αποσπασμάτων της κινηματογραφικής ταινίας.

Στάδιο 4ο : Συζήτηση με το κοινό.

Τα μυθιστορήματα και οι κινηματογραφικές μεταφορές τους που αξιοποιήθηκαν στη δράση παρατίθενται αναλυτικά στη φιλμογραφία και στις λογοτεχνικές πηγές.

Εκτός προγραμματισμού, προβλήθηκαν αποσπάσματα από την ταινία *Rosetta* των αδελφών Jean-Pierre και Luc Dardenne, η οποία δεν βασίζεται σε μυθιστόρημα. Κρίθηκε, ωστόσο απαραίτητη συμβολή στην ολοκλήρωση του προβληματισμού που αναπτύχθηκε αναφορικά με τον χαρακτήρα της Holly Golightly, από το *Πρόγευμα στο Τίφανις* σε αντιπαραβολή με τον χαρακτήρα της Rossetta. Γενικά, συζητήθηκαν θέματα όπως η λειτουργία του χαρακτήρα και πώς επηρεάζει την ισορροπία της ταινίας, η σεναριακές διαφοροποιήσεις του χαρακτήρα στη μεταφορά του μυθιστορήματος στη μεγάλη οθόνη, (με αφορμή την κινηματογραφική μεταφορά της νουβέλας *Πρόγευμα στο Τίφανις)*, βασικά στοιχεία της *Queer Theory* (με αφορμή τη *Rebecca* της Daphne du Maurier), οι αισθητικές και αυτοβιογραφικές επιλογές στη μεταφορά του Othello από τον Orson Wells, η αδυναμία πραγμάτευσης όλων των ζητημάτων που θίγονται στο μυθιστόρημα από τον κινηματογράφο, ο συντηρητισμός και ο κομφορμισμός που διέπει τις ταινίες - κυρίως σε παλιότερες εποχές- έναντι της λογοτεχνίας. Θέματα όπως η γυναικεία χειραφέτηση, η ομοφυλοφιλία, η συγκρότηση της ταυτότητας, οι ρηξικέλευθες πολιτικές απόψεις… αποφεύγονταν στο κινηματογραφικό παρελθόν ή θίγονταν ιδιαίτερα υπαινικτικά. Οι τεχνικές χρήσης της κάμερας, ο τρόπος της τοποθέτησης προσώπων και πραγμάτων σε ένα πλάνο, ο φωτισμός και πώς τα παραπάνω παράγουν νόημα μέσα από την οπτική αντίληψη αποτέλεσαν πεδίο διερεύνησης και προβληματισμού.

Συμπεράσματα

Η μεγαλύτερη πρόκληση στην πρακτική εφαρμογή των δράσεων υπήρξε η διαχείριση των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων που συμμετείχαν στη δράση όπως και του ανομοιογενούς μορφωτικού επιπέδου. Η ευελιξία, η προσαρμογή, ο εμπλουτισμός του

υλικού, η αλλαγή της σχεδιασμένης πορείας υπήρξαν βασικές αρχές πάνω στις οποίες οικοδομήθηκαν οι δράσεις.

Συγκεκριμένα, για τη δράση *Λογοτεχνία και σινεμά,* το αυτονόητο συμπέρασμα στο οποίο φαίνεται να υπάρχει κοινή συναίνεση είναι ότι ο κινηματογράφος σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί υποκατάστατο της λογοτεχνίας αν και η οπτικοαουστική μεταφορά ενός πεζογραφήματος είναι πιο ελκυστική, για ορισμένους, από το γραπτό κείμενο. Επιπλέον, αρκετοί θεωρούν ότι με τη θέαση μιας δίωρης ταινίας μπορούν να αποκτήσουν εποπτεία ενός μυθιστορήματος εκατοντάδων σελίδων. Μια άλλη μερίδα κοινού υποστηρίζει ότι η ανάγνωση του βιβλίου δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την κινηματογραφική του μεταφορά. Βασικό επιχείρημα εκείνων που προκρίνουν την ανάγνωση έναντι της θέασης αποτελεί η ελευθερία στην ερμηνεία και στην «εικονοποίηση» που προκύπτουν από την προσωπική πρόσληψη και τη φαντασία του κάθε αναγνώστη. Η θέαση του σεναριογράφου, του σκηνοθέτη και του διευθυντή φωτογραφίας ίσως να κατευθύνει το κοινό σε συγκεκριμένη «ανάγνωση» του πρωτογενούς λογοτεχνικού υλικού πάνω στο οποίο βασίζεται η κινηματογραφική ταινία.

Τέλος, υπάρχουν ορισμένες μελέτες που υποστηρίζουν την προώθηση της φιλαναγνωσί-ας με αφορμή τη μεταφορά λογοτεχνικών βιβλίων στο σινεμά. Στη ΔΗ.ΚΕ.ΒΙ., παρατηρήθηκε αύξηση στον δανεισμό βιβλίων συγγραφέων που συζητήθηκαν στις συναντήσεις όπως φαίνεται από τις καταγραφές δανεισμού. Γενικά, φαίνεται πως η αποκωδικοποίηση της κινηματογραφικής εικόνας υποβοηθείται από την ανάγνωση του πρωτότυπου κειμένου. Ταυτόχρονα, αν η μεταφορά είναι αξιόλογη, η κατανόηση του κειμένου μπορεί να ενισχυθεί από την εικόνα. Σε κάθε περίπτωση, η αλληλεπίδραση των δύο ειδών αποτελεί ενδιαφέρον πεδίο εμπεριστατωμένης έρευνας και μελέτης.

Φιλμογραφία

Edwards, Blake, σκηνοθέτης. *Breakfast at Tiffany's* (1961). Εταιρείες παραγωγής: Paramount Pictures. Σενάριο: George Axelrod. Διανομή ρόλων: Audrey Hepburn, George Peppard, Patricia Neal, Mickey Rooney, Jose Luis de Villalonga Διάρκεια:115΄

Dardenne, Jean-Pierre, Dardenne Luc, σκηνοθέτες *Rosetta* (1999) Σενάριο: Jean- Pierre Dardenne, Luc Dardenne.Εταιρείες παραγωγής: ARP Sélection, Canal+, Centre National de la Cinématographie (CNC) Διανομή Ρόλων:Emilie Dequenne, Fabrizio Rongione, Anne Yernaux, Olivier Gourmet, Bernard Marbaix .Διάρκεια: 95΄

Mulligan, Robert, σκηνοθέτης,*To kill a Mockingbird* (1962) Ελληνική διανομή: *Σκιές και σιωπή*. Εταιρείες παραγωγής: Brentwood Productions, Universal Pictures.Σενάριο: Horton Foote.Διανομή ρόλων: Gregory Peck, Mary Badham, Phillip Alford John Megna, Ruth White, Paul Fix, Brock Peters, Frank Overton. Διάρκεια:129΄

Hitschock, Alfred, σκηνοθέτης, *Rebecca* (1940).Σενάριο: Robert E. Sherwood. Εταιρείες παραγωγής : Selznick International Pictures. Διανομή Ρόλων: Laurence Olivier, Joan Fontaine, George Sanders, Judith Anderson, Nigel Bruce. Διάρκεια: 130΄

Wyler, William, σκηνοθέτης. *Wuthering Heights* (1939) Ελληνική διανομή *Ο Πύργος των Καταιγίδων*. Σενάριο: Charles MacArthur, Ben Hecht. Εταιρείες παραγωγής: Samuel Goldwyn Studios. Διανομή Ρόλων: Laurence Olivier, Merle Oberon, David Niven, Flora Robson, Geraldine Fitzgerald, Hugh Williams. Διάρκεια:104΄

Wells, Orson, σκηνοθέτης, *Othello, the Moor of Venice* (1951) Ελληνική διανομή *Οθέλλος*. Σενάριο: Orson Wells, Jean Sacha. Εταιρείες παραγωγής: Scalera Film, Mercury Productions Διανομή ρόλων: Orson Wells, Robert Coote, Micheal Mac Liammoir, Suzanne Cloutier, Hilton Edwards.Διάρκεια: 90΄

Λογοτεχνικές πηγές

Bronte, Emily, *Ανεμοδαρμένα Ύψη. (2011)* Μτφρ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: εκδόσεις Άγρα.

Capote, Truman, *Πρόγευμα στο Τίφφανυς*. Μετφ. Ανδρέας Αποστολίδης. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

Lee, Harper, *Όταν σκοτώνουν τα κοτσύφια.* Μτφρ. Βικτώρια Τράπαλη. Αθήνα: εκδόσεις: Bell/Χαρλένικ Ελλάς, 2005

Maurier, Daphne de,(2009) *Rebecca*. Μτφρ. Ευμορφία Στεφανοπούλου. Εκδόσεις: Καστανιώτη

Shakespeare, William, *Οθέλλος.* (1989, 1989, 1990, 1991*)* Μτφρ. Βασίλης Ρώτας. Αθήνα: εκδόσεις Επικαιρότητα

Αναφορές

Abrams, M. H.(1999). *A Glossary of Literary Terms/ Seventh Edition*. Boston: Heinle &Heinle.

Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. California: Praeger.

Βαλούκος, Στάθης.(2006). *Το σενάριο. Η δομή και η τεχνική της αφήγησής του.* Αθήνα: εκδόσεις Αιγόκερως, Αθήνα: Εστία.

Field, Syd.(1986).*Το σενάριο η τέχνη και η τεχνική (Οι βάσεις της σεναριογραφίας*). Μτφρ. Πολύκαρπος Πολυκάρπου. Αθήνα: εκδόσεις Κάλβος.

Ήγκλετον, Τέρι.(1989.1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας.* Εισαγωγή, θεώρηση μτφρ. Δημήτρης Τζιόβας. Μτφρ. Μιχάλης Μαυρωνάς. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας, 1989.

Κακλαμανίδου, Δέσποινα, *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο*. Αθήνα: εκδόσεις Αιγόκερως,2006.

Καλογεροπούλου-Kallas, Χριστίνα.(2006). *Το σενάριο. Η τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο.66 ασκήσεις και 1 μέθοδος.* Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη.

Μπράτιτσης Θ. (2014). *Από το χαρτί και τον αέρα στην οθόνη: ο ψηφιακός κόσμος της αφήγησης*. Μανδραγόρας,50, 117-119.

Μωραΐτης, Μάκης.(1990). *Το μυθιστόρημα στον κινηματογράφο.* Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Διαδικτυακές πηγές

Μουταφίδου, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής, Αθήνα 4-6 Οκτωβρίου 2013.(*Διαθέσιμο: http://cwconference.web.uowm.gr, προσπελάστηκε: 19/8/2021)

Robin, B.R.(2006).The Educational Uses Of Digital Storytelling. Ανακτήθηκε από: file:///C:/Users/Dell/Downloads/proceedings_22129.pdf. (Προσπελάστηκε: 19/8/2021)

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice, 47 (3), pp. 220-228. Robin B. R. & McNeil S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review 22, 37-51*. (Διαθέσιμο: https://pdfs.semanticscholar.org ,προσπελάστηκε: 6/2/2021)

https://www.academia.edu/24633825/Othello_on_Screen_A_Comprehensive_Film-Bibliography_CUP_Online_Resources_Version_2.0 (Προσπελάστηκε: 4/5/2021)

https://www.sparknotes.com/lit/mocking/context/literary/to-kill-a-mockingbird-and-the-southern-gothic/ (Προσπελάστηκε: 5/6/2021)

https://www.theguardian.com/film/filmblog/2011/dec/29/favourite-film-breakfast-at-tiffanys (Προσπελάστηκε: 5/6/2021)

https://www.researchgate.net/publication/237393838_Literature_vs_Literacy_Two_Futures_for_Adaptation_Studies (Προσπελάστηκε: 5/6/2021)

https://www.thereadingexperience.net/the_reading_experience/filmfilm_and_literature (Προσπελάστηκε: 5/6/2021)

https://www.semanticscholar.org/paper/The-effectiveness-of-digital-storytelling-in-the-a-Smeda-Dakich/704347d18b31456e4038ee898de336c38a52784c(Προσπελάστηκε: 5/6/2021)

Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις

Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στους εκπαιδευτικούς κλάδους ΠΕ04

Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες: Κατασκευές παιχνιδιών και πειραματικών διατάξεων

Παπακωνσταντίνου Στέργιος
Φυσικός , Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
stergiopapa@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που αφορούν κατασκευές επιτραπέζιων ξύλινων παιχνιδιών από διάφορες περιοχές του κόσμου, καθώς και κατασκευές πειραματικών διατάξεων για το μάθημα της φυσικής. Αυτές οι δύο δράσεις πραγματοποιήθηκαν στο Λύκειο Πανόρμου στο Ρέθυμνο τα σχολικά έτη 2015-16 και 2016-17 από μαθητές και μαθήτριες της Β΄και Α΄ τάξης αντίστοιχα, οι μεν πρώτες στα πλαίσια σχολικού προγράμματος και οι δεύτερες στο μάθημα της φυσικής. Οι κατασκευές εμπεριέχουν δεξιότητες που τόσο έχουν παραγκωνιστεί στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ειδικότερα όταν αυτές πραγματοποιούνται σε ομάδες, το αποτέλεσμα προκύπτει μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Όλοι και όλες μαζί μπήκαμε στο εργαστήριο, πειραματιστήκαμε, δοκιμάσαμε, κάναμε λάθη, μάθαμε. Αρκετές ώρες προετοιμασίας που μας έδωσαν την ευκαιρία να γνωριστούμε καλύτερα και να ζήσουμε την εμπειρία της συλλογικής εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: ομάδες, κατασκευές, παιχνίδια, πειραματικές διατάξεις

Εισαγωγή

Από τον θεμελιωτή του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης John Dewey που καθιέρωσε τις ομαδοσυνεργατικές πρακτικές ως διδακτική επιλογή έως τις μέρες μας, πολλοί ήταν οι διακεκριμένοι παιδαγωγοί οι οποίοι υιοθέτησαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο κυρίως λόγους: πρώτον, διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και δεύτερον, διότι εξασφάλιζε συνθήκες βιωματικής, άρα πραγματικής μάθησης. (Ματσαγγούρας, 2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί για την παιδαγωγική, αντικείμενο συζήτησης και εφαρμοσμένη μέθοδο εδώ και έναν περίπου αιώνα. Η ιστορία της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας, ξεκινά με την εφαρμογή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου κατά τον 18ο και τον 19ο αιώνα σε διάφορες χώρες και στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βρήκε υποστηρικτές στο κίνημα της προοδευτικής παιδείας στις Η.Π.Α με κύριο εκπρόσωπο τον Dewey, στις γαλλόφωνες χώρες με τους Decroly και Cousinet, και στην πρώην Σοβιετική Ένωση με τον Makarenko. (Κανάκης, 1987; Τριλιανός, 1988).

Σκοποί της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας

Η διδασκαλία -μάθηση με ομάδες εργασίας αποτελεί κοινωνική μορφή οργάνωσης της τάξης, στην οποία οι μαθητές συγκροτούν μικρότερες ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας (Αναγνωστοπούλου, 2001; Κανάκης, 1987). Οι σκοποί της παραπάνω οργάνωσης της τάξης μπορούν, συνοπτικά, να οριστούν ως εξής: Κοινωνικός τομέας*:* οι μαθητές ασκούνται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, να συνεργάζονται αποδοτικά, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους (Holf, 1993 ; Meyer, 1987)

Διανοητικός τομέας*:* οι μαθητές βοηθούνται να αντιμετωπίζουν άμεσα δυσκολίες και προβλήματα, να αυτενεργούν δημιουργικά, να πειραματίζονται, να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια, να ασκούν κριτική, να συζητούν εποικοδομητικά, να εξελίσσουν τις πνευματικές τους ικανότητες (Ευαγγελόπουλος, 2001; Χαραλάμπους & Γεώργας, 1995).Συναισθηματικός τομέας: οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ευσυνείδητα και

υπεύθυνα, να αλληλοβοηθούνται, να ανταλλάσσουν ελεύθερα απόψεις, να ακούν και να σέβονται τη γνώμη των άλλων, να δέχονται την κριτική, να κάνουν αυτοκριτική, να αναγνωρίζουν τα λάθη τους (Ματσαγγούρας, 2000; Sholmo, 1990). Ψυχοκινητικός τομέας: οι μαθητές παρακινούνται να «ξεφύγουν» από τα θρανία, να κινούνται ελεύθερα και να εκφράζονται αυθόρμητα, να αναπτύσσουν τις χειροτεχνικές τους δεξιότητες, να γίνονται ικανοί για αποτελεσματικότερη μη γλωσσική επικοινωνία (Κανάκης, 1987; Kuutnick & Rogers, 1994). Η εργασία σε ομάδες είναι μία πρακτική την οποία χρησιμοποιεί και η Κριτική Παιδαγωγική με στόχο την αυτονόμηση των παιδιών αξιοποιώντας παράλληλα τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας , καθώς όλοι οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να «πετύχουν» κάτι από αυτά που τους προτείνονται ή επιλέγουν. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος εφαρμόστηκε στο Λύκειο Πανόρμου για τη κατασκευή παιχνιδιών και πειραματικών διατάξεων. Οι κατασκευές απαιτούν συγκέντρωση, υπομονή, λεπτή κινητικότητα και δίνουν χώρο στη καλλιτεχνική δημιουργία και συνεργασία. Παράλληλα το κάθε παιδί μπορεί να επιλέξει να ασχοληθεί με αυτό που πραγματικά του αρέσει. Έτσι οι μαθήτριες και μαθητές του σχολείου μας , μοίρασαν ρόλους , χρησιμοποίησαν τα χέρια τους και το μυαλό τους, δοκίμασαν ξανά και ξανά μέχρι να πετύχουν την κατασκευή τους και συνεργάστηκαν για την επίτευξη του τελικού αποτελέσματος.

Οι δράσεις

Κατασκευές ξύλινων παιχνιδιών.

Η ιδέα ήταν να κατασκευάσουμε επιτραπέζια ξύλινα παιχνίδια από διάφορες περιοχές του κόσμου. Το παιχνίδι λειτουργεί θεραπευτικά, ως μέσο απελευθέρωσης, κάθαρσης του παιδιού από άγχη, φόβους, συγκρούσεις και εντάσεις. Ξεκινά από τη χαρά και καταλήγει σε αυτή. Το πρόγραμμα ονομάστηκε ΄΄ Γνωρίζω τον κόσμο μέσα από τα παιχνίδια.΄΄ Κατασκευάσαμε και παίξαμε έξι παιχνίδια. Πέντε επιτραπέζια (DAO, MASTER MIND, ΔΙΣΚΟ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ, MIKADO και ΚΙΝΕΖΙΚΕΣ ΝΤΑΜΕΣ) και ένα παιχνίδι εξωτερικού χώρου (KUBB) από διάφορες περιοχές της Γης όπως Αμερική, Ισραήλ, Νορβηγία, Κίνα, και Ιαπωνία. Μαθήτριες και μαθητές της Β΄ λυκείου χρησιμοποίησαν εργαλεία (σέγα, πριόνια και τρυπάνια, χάρακες και διαβήτες), έκοψαν ξύλα, τα έβαψαν, τα κόλλησαν μεταξύ τους συνδυάζοντας την καλλιτεχνική δημιουργία με γνώσεις γεωμετρίας, έγραψαν τους κανόνες, μελέτησαν την ιστορία των τόπων καταγωγής των παιχνιδιών, τα φωτογράφησαν και τα παρουσίασαν στους συμμαθητές τους, καθώς και στα υπόλοιπα σχολεία του Ρεθύμνου. Χρησιμοποιήσαμε το χώρο του εργαστηρίου Φυσικής και Χημείας το οποίο παρέμενε ανοιχτό σε όλη την διάρκεια του σχολικού ωραρίου, για να μπορούν τα παιδιά να συνεχίζουν τις κατασκευές τους στα κενά τους ακόμα και στα διαλείμματά τους. Επίσης κατά τη διάρκεια των κατασκευών μας επισκεφτήκαμε στην πόλη το καλλιτεχνικό εργαστήρι ΄΄Τζεπέτο΄΄. Εκεί τα παιδιά γνώρισαν και έπαιξαν επιτραπέζια παιχνίδια που είχε κατασκευάσει η ομάδα Kaloumba (κάποια από τα παιχνίδια μας, τα εμπνευστήκαμε από εκεί), χρησιμοποιήσαμε τον χώρο και τα εργαλεία τους για να συνεχίσουμε τις κατασκευές. Ήταν η πρώτη μας απόπειρα για ΄΄δημιουργικό μάθημα΄΄ εκτός σχολείου. Η μάθηση δεν έχει χωρικά ούτε χρονικά όρια. Μπορεί να συμβεί παντού και οποιαδήποτε στιγμή.

Κατασκευές πειραματικών διατάξεων

Ο στόχος ήταν να γίνει το μάθημα της φυσικής πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό για τα παιδιά. Συζητήσαμε, ακούστηκαν πολλές απόψεις και καταλήξαμε στο να δημιουργηθούν ομάδες για την κατασκευή δικών μας πειραματικών διατάξεων που θα χρησιμοποιούσαμε στην τάξη και στο εργαστήριο. Λειτουργώντας συμπληρωματικά με το μάθημα, μαθήτριες και μαθητές της Α΄ λυκείου, κατασκεύασαν απλές μηχανές, μελέτησαν τον τρόπο λειτουργίας τους και τις χρησιμοποίησαν για την εκτέλεση πειραμάτων. Οι πρώτες απλές μηχανές ήταν: τροχαλία, βαρούλκο, μοχλός, κεκλιμένο επίπεδο. Παράλληλα ήρθαν πιο κοντά με έννοιες της φυσικής και της τριγωνομετρίας και τελικά τις χρησιμοποίησαν είτε για τις κατασκευές , είτε για τα πειράματα που ακολούθησαν. Μέσα από αυτές τις κατασκευές καταφέραμε και μελετήσαμε πειραματικά αλλά και θεωρητικά το μεγαλύτερο

μέρος της διδακτέας ύλης της φυσικής της Α΄ λυκείου. Οι κατασκευές μας χρησιμοποιήθηκαν για τη εκτέλεση πειραμάτων που σχετίζονται με τις ενότητες των κινήσεων και των δυνάμεων, αναζητώντας παράλληλα πληροφορίες για τους μηχανικούς και επιστήμονες που έφτιαξαν ή χρησιμοποίησαν αυτές τις απλές μηχανές για να ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν τους νόμους της φυσικής, εισχωρώντας στο πολύ ενδιαφέρον πεδίο της ιστορίας των επιστημών. Οι μαθήτριες και οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι η φυσική είναι κάτι παραπάνω από μια πορεία στο χώρο της εργασίας. Δόθηκε έτσι η δυνατότητα να συμφιλιωθούν οι παραδοσιακοί δυϊσμοί όπως το πνεύμα και το σώμα, η χειρωνακτική και η πνευματική εργασία.

Συμπεράσματα

Οι στόχοι των δράσεων επιτεύχθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς αυτές οι δραστηριότητες γέμισαν με χαρά και αυτοεκτίμηση τα παιδιά και η ενεργή συμμετοχή τους υπήρξε αξιοσημείωτη. Η αξιολόγηση της διαδικασίας έγινε ποιοτικά με βάση τα παρακάτω συμπεράσματα και σε κύκλους συζητήσεων με τους μαθητές που γίνονταν εβδομαδιαία σχετικά με την πορεία των εργασιών που ολοκλήρωναν ή είχαν να διεκπεραιώσουν. Πιο συγκεκριμένα, αγόρια και κορίτσια που δεν είχαν ξαναπιάσει εργαλεία, με προσοχή άρχισαν να τα χρησιμοποιούν, τα παιδιά συνεργάστηκαν άψογα και με πολλή συγκέντρωση, μαθητές ΄΄αδύναμοι΄΄ στα μαθήματα έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο και τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα καθώς κατά τη διάρκεια των κατασκευών, συνομιλούσαν, γελούσαν και απόλαυσαν συνολικά τη διαδικασία. Παράλληλα, η υγιής κινητικότητά τους στο εργαστήριο, ζωντάνεψε το σχολείο και δημιούργησε θετικές εντυπώσεις στους συναδέλφους. Τα παιδιά απελευθερώθηκαν από την «παθητική » διδασκαλία και άρχισαν να ενεργούν και να δραστηριοποιούνται. Μοίρασαν ρόλους και αρμοδιότητες , κοινωνικοποιήθηκαν και προσπάθησαν να οργανώσουν την ομάδα τους. Μελλοντικά, ίσως φύλλα αξιολόγησης συμπληρωμένα από τους συμμετέχοντες μαθητές, με την αντίστοιχη επεξεργασία των γραφημάτων να δώσουν μια πιο έγκυρη και ποσοτικά διατυπωμένη αξιολόγηση της διαδικασίας .Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι τα παιδιά εν τέλει , βίωσαν μια μικρή κοινωνία στην οποία η αλληλοκατανόηση ,η αποδοχή των διαφορετικών απόψεων, η ελευθερία της έκφρασης με επιχειρήματα και η θέσπιση τελικά κανόνων κοινής αποδοχής είναι στοιχεία απαραίτητα για την ομαλή λειτουργία της. Αυτή η συμμετοχική διαδικασία έχει ως στόχο την δημοκρατική συμπεριφορά και την ανάπτυξη της ψυχικής –πνευματικής υγείας αλλά και την ενδυνάμωση του παιδιού ως ένα αυριανό μέλος της κοινωνίας

Αναφορές

Holf, Daniel D. (1993) (ed.). *Cooperative learning: a response to linguistic and cultural diversity,*Washington DC, Center for Applied Linguistics: Mc Henry, IL, Delta Systems.

Kuutnick, P. – Rogers, C. (1994). *Groups in Schools,* London: Cassell.

Meyer, E. (1987) (μτφρ. Λ. Κουτσούκης). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα,* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Shlomo, S. (1990). *Cooperating learning: Theory and research,* New York: Praeger.

Αναγνωστοπούλου, Μαρία Σ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση,* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (2001). «Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Ομάδα και Δυναμική της. Ομάδες Εργασίας. Παρατήρηση, Κοινωνιομετρική μέθοδος». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.* 56-57, σ. 1204 κ.ε.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή),* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση,* Αθήνα: Γρηγόρης..

Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών,* Αθήνα [χ.ο.].

Χαραλάμπους, Ν. – Γεώργας, Δ. (1995). «Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση», *Ψυχολογία,* τ. 2, σ. 146-164.

Φυσική, Λογοτεχνία και Τέχνη: από το διάστημα στην τάξη

Παντούλα Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων
xpantoula@gmail.com

Ζήκου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων
lelazikou@gmail.com

Πασσιά Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ08, Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων
passia13euag@gmail.com

Περίληψη

Σε μια εποχή που τα δεδομένα και οι συνθήκες αλλάζουν ραγδαία, χωρίς να αφήνουν περιθώρια προετοιμασίας για αυτό, η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως συνεργασίας, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και ευελιξίας, αποτελεί επιτακτική ανάγκη για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τη διαθεματική δράση που υλοποιήθηκε τον χειμώνα του 2021 από μία ομάδα μαθητριών του Πρότυπου Γυμνασίου Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, με αφορμή τη συμμετοχή τους στον μαθητικό διαγωνισμό της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών "ΔΙΑΣΤΗΜΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ και ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ". Υπήρξε παράλληλα γόνιμη συνεργασία των εκπαιδευτικών Φυσικής, Λογοτεχνίας και Καλλιτεχνικών, με θετικά αποτελέσματα κατά τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση της δράσης. Η πρότασή μας είναι η συστηματική πραγματοποίηση δράσεων που θα βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, πέρα από τα στενά όρια της τάξης, ενισχύοντας τη θετική στάση τους ως προς τις φυσικές επιστήμες και, γενικότερα, ως προς την πολυδιάστατη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Φυσική, Λογοτεχνία, Καλλιτεχνικά.

Εισαγωγή

Κοινό ζητούμενο σε όλες τις προσπάθειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια στα καινούργια αναλυτικά προγράμματα και σε καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας είναι η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Ειδικά στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, έρευνες δείχνουν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών μειώνεται καθώς περνά ο χρόνος και πολύ συχνά οι μαθητές υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στα μαθήματα αυτά (Osborne et al., 2003; Τσαπαρλής και ομάδα PARSE, 2008). Η δημοτικότητα μαθημάτων όπως της Φυσικής και της Χημείας είναι περιορισμένη και αυτό φαίνεται να είναι πιο έντονο στα κορίτσια (Τσαπαρλής και ομάδα PARSE, 2008; Sjøberg & Schreine, 2006).

Οι μαθητές προσεγγίζουν τις Φυσικές Επιστήμες ως μια προσπάθεια να απομνημονεύσουν τύπους, νόμους, ορισμούς και να λύσουν ασκήσεις. Όταν όμως απομακρύνονται από το χώρο του σχολείου και τους ζητηθεί να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικά προβλήματα, δυσκολεύονται, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές αποκτούν γνώσεις χωρίς να τις συνδέουν με το πραγματικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και την καθημερινή ζωή (Sadler, 2004; Zeidler et al., 2005).

Έχουν ενδιαφέρον τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα ROSE (Sjøberg & Schreine, 2006) για τη στάση των μαθητών σχετικά με την επιστήμη και την τεχνολογία. Σε ερωτήσεις που αναφέρονται στην προσφορά της επιστήμης και της τεχνολογίας ως προς την ανάπτυξη της χώρας και της κοινωνίας, οι απαντήσεις είναι θετικές, αν και υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις αγοριών κοριτσιών με τα αγόρια να είναι πιο θετικά και λιγότερο προβληματισμένα από ό,τι τα κορίτσια. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει ακόμη πιο θετική

στάση στους μαθητές των αναπτυσσόμενων χωρών σε σχέση με αυτούς των αναπτυγμένων. Όταν όμως οι ερωτήσεις αναφέρονται στη "σχολική επιστήμη", τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά. Οι μαθητές στις αναπτυσσόμενες χώρες είναι πιο θετικοί, ενώ στις αναπτυγμένες κρατούν πιο αρνητική στάση. Επιπλέον, φαίνεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη διαφορά στη στάση ανάμεσα στα φύλα με τα κορίτσια να έχουν πιο αρνητική στάση από ό,τι τα αγόρια. Τέλος, στις ερωτήσεις αν οι μαθητές θα ήθελαν να γίνουν επιστήμονες ή να βρουν εργασία σχετική με την τεχνολογία, οι μαθητές των αναπτυσσόμενων χωρών αποδεικνύονται εξίσου θετικοί, οι περισσότεροι μαθητές των χωρών του ΟΟΣΑ είναι από αρνητικοί για την πρώτη ερώτηση μέχρι ουδέτεροι για τη δεύτερη, ενώ για τα κορίτσια η μέση στάση είναι έντονα αρνητική.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για την επιστήμη και την τεχνολογία και για περαιτέρω σπουδές αποτελεί πρόβλημα όχι μόνο για την οικονομία των χωρών, αλλά και για τη δημοκρατία, καθώς στις σύγχρονες κοινωνίες οι αποφάσεις εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την εκτίμηση των επιστημονικών επιχειρημάτων εκ μέρους των πολιτών. Επειδή ένας επιστημονικά αναλφάβητος λαός μπορεί εύκολα να χειραγωγηθεί με την κατάλληλη προπαγάνδα, νέα προγράμματα σπουδών προσπαθούν ώστε η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην υποχρεωτική εκπαίδευση να στοχεύει στον επιστημονικό εγγραμματισμό και να αφορά κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τον μετέπειτα προσανατολισμό του. Για παράδειγμα, κάτω από αυτό το σκεπτικό, το 2006, ένα νέο πρόγραμμα σπουδών εφαρμόστηκε στην Αγγλία και στην Ουαλία. Το νέο πρόγραμμα σπουδών αφορά όλους τους μαθητές με στόχο να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες που να οδηγούν σε επιστημονικά εγγράμματους πολίτες. Οι μαθητές που θέλουν να συνεχίσουν ανάλογες σπουδές παρακολουθούν επιπλέον μαθήματα φυσικών επιστημών (Sjøberg & Schreine, 2006).

Ταυτόχρονα, οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλάζουν ραγδαία και έρευνες δείχνουν ότι το 65% παιδιών που ξεκινούν το Δημοτικό τώρα, θα ασχοληθούν με τομείς που δεν είναι καν γνωστοί σήμερα. Σε κάθε περίπτωση, βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα που απαιτούνται είναι οι ψηφιακές δεξιότητες, η κριτική σκέψη, η συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα, η καινοτόμος και η αναλυτική σκέψη (Θεοδωρίδης, 2012; World Economic Forum 2016; Κουμαράς 2017).

Η δυσκολία των αντικειμένων, η δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η εστίαση στο γνωστικό αντικείμενο χωρίς σύνδεση με την καθημερινή ζωή είναι κάποιοι από τους λόγους που αναφέρονται ως αιτίες για την αδιαφορία που δείχνουν οι μαθητές για τις φυσικές επιστήμες (McDermott & Redish, 1999; Hake, 1998; Κουμαράς, 2017). Φαίνεται, ωστόσο, ότι τα αποτελέσματα είναι καλύτερα, όταν γίνεται σύνδεση της μάθησης με θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, με πραγματικές εμπειρίες ζωής, με επίλυση προβλημάτων, με περιβαλλοντικές και κοινωνικές προκλήσεις ή με τέχνες και σχέδιο (Πράμας & Κουμαράς, 2008; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM/2017/0248 ΙΕΠ,Πλατφόρμα 21+:Εργαστήρια Δεξιοτήτων). Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα ο *Επιστημονικός Εγγραμματισμός* που φαίνεται ότι παραμένει επιτακτική ανάγκη και ζητούμενο στα αναλυτικά προγράμματα των περισσοτέρων χωρών (Χαλκιά, 2012). Ο όρος Επιστημονικός Εγγραμματισμός εμφανίστηκε για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και από τότε έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για έναν ολοκληρωμένο και λειτουργικό ορισμό (Χαλκιά, 2012; Τσαπαρλής και ομάδα PARSE, 2008). Εμείς θα εστιάσουμε στον Πολυδιάστατο Επιστημονικό Εγγραμματισμό (Shwart, 2006), ο οποίος περιλαμβάνει την κατανόηση των Φυσικών Επιστημών πέρα από τα στενά και αυστηρά όρια των εννοιών κάθε επιμέρους κλάδου και τις διαδικασίες της επιστημονικής έρευνας. Η επίτευξη του Πολυδιάστατου Επιστημονικού Εγγραμματισμού απαιτεί μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες, προσανατολισμένες στην κοινωνία και τη ζωή (Shwart, 2006; Χαρτζάβαλος & Τσαπαρλής, 2009).

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό και με αφορμή τον διαγωνισμό "Διαστημικές Εικόνες και Καλλιτεχνικές Εκφράσεις", δομήθηκε η διαθεματική συνεργασία εκπαιδευτικών και

μαθητών στο πλαίσιο των μαθημάτων Φυσικής, Λογοτεχνίας και Καλλιτεχνικών. Μέσα από την καθοδηγούμενη έρευνα και δημιουργία, οι μαθητές προσέγγισαν ενότητες της Φυσικής σχετικές με το φως και το Διάστημα, ανέλυσαν κείμενα της Λογοτεχνίας, γνώρισαν τον ζωγράφο Van Gogh, την επιρροή του στην τέχνη, αλλά και τα μηνύματα και τις γνώσεις που μπορούμε να αντλήσουμε από τα έργα του.

Το χρονικό της **δράσης**

Η δράση πραγματοποιήθηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων. Στις αρχές του 2021, με κλειστά ακόμη τα σχολεία λόγω της πανδημίας Covid19, μας γνωστοποιήθηκαν οι διαγωνισμοί της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών. Οι μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Όταν τελικά άνοιξαν τα σχολεία, μια ομάδα έξι μαθητριών της Γ΄ Γυμνασίου, έδειξε ζωηρό ενδιαφέρον για τον διαγωνισμό " ΔΙΑΣΤΗΜΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ και ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ", με θέμα για το 2021 τον πίνακα του Van Gogh '' Έναστρη Νύχτα". Είχαν σχηματίσει την ομάδα τους, είχαν κάνει τις πρώτες σκέψεις για το έργο τους, το είδος και το θέμα και ήθελαν να οργανώσουν τη δουλειά τους. Μιλούσαν για το ηλιακό σύστημα, για τα ντοκιμαντέρ που είχαν δει, για το Σύμπαν, για την ομορφιά του νυχτερινού ουρανού και, ταυτόχρονα, ρωτούσαν για τους πλανήτες, για το φως που φτάνει στη Γη από μακρινούς Γαλαξίες, για τις αποστάσεις του διαστήματος. Ένα κουβάρι από γνώσεις, απορίες, αλλά και ενθουσιασμό. Στη δεύτερη συνάντηση, φαινόταν από την αρχή ότι οι μαθήτριες είχαν κάπου αλλού το μυαλό τους. Τις ημέρες εκείνες τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναφέρονταν εκτενώς στην κακοποίηση ανθρώπων. Παράλληλα, ποικίλα κείμενα στο μάθημα της Λογοτεχνίας για τη θέση της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία είχαν προκαλέσει τον προβληματισμό τους. Αναφέρθηκαν στη Mary Jackson, στην ταινία που είχαν δει, για την αποστολή της NASA στη Σελήνη και την πρώτη γυναίκα που θα συμμετέχει σε αυτήν. Και τότε φάνηκε η ανάγκη τους να εκφράσουν μέσα στον πίνακα που ετοίμαζαν το όραμά τους για τη θέση της γυναίκας στην οικογένεια, την επιστήμη, την κοινωνία, καθώς και την ελπίδα τους για αλλαγές.

Με κίνητρο τη συμμετοχή στον διαγωνισμό, οι μαθήτριες δημιούργησαν τον πίνακά τους κινούμενες σε τρεις άξονες. Χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών, για την ασφαλή πλοήγηση του οποίου δώσαμε στις μαθήτριες αξιόπιστες σελίδες σχετικές με τα αντικείμενα μελέτης. Μελέτησαν ενότητες από το σχολικό βιβλίο Φυσικής Γ΄ Γυμνασίου και κείμενα από το βιβλίο της Λογοτεχνίας, αλλά και σύγχρονα εφηβικά μυθιστορήματα. Τέλος, έγραψαν το κείμενο για τη συμμετοχή τους στον διαγωνισμό και επεξεργάστηκαν το βίντεο που έπρεπε να παραδώσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ομάδα μας κατέκτησε το 2ο Πανελλήνιο Βραβείο στον εν λόγω διαγωνισμό (https://youtu.be/_HKUbIP4Ww0).

Στη Φυσική ασχοληθήκαμε με θέματα όπως: φως και ενέργεια, φωτεινές πηγές, ευθύγραμμη διάδοση τους φωτός, φωτόνια και διάδοση του φωτός, ταχύτητα διάδοσης του φωτός, αστέρια-πλανήτες, ηλιακό σύστημα, αστερισμοί, διαστημικός σταθμός ISS, NASA, φως και Διάστημα ως ένα ταξίδι στο παρελθόν μας.

Στη Λογοτεχνία και στο πλαίσιο της διαθεματικότητας με τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών και των Εικαστικών, προσεγγίσαμε ποικίλα λογοτεχνικά και πολυτροπικά κείμενα, που σχετίζονται κυρίως με την έννοια του φωτός και τους συμβολισμούς του. Το δημοφιλές στους εφήβους είδος του «δυστοπικού» μυθιστορήματος προσφερόταν για την προσέγγισή μας, καθώς εμπλέκει τα φυσικά στοιχεία με τη χρήση της τεχνολογίας σε ένα ανθρωπογενές περιβάλλον. Έτσι, συσχετίσαμε αντιπροσωπευτικά μοτίβα της πλοκής (Οικονομίδου, 2000), με τα επιστημονικά δεδομένα και διαπιστώσαμε τη σημασία της ανθρώπινης παρέμβασης ως προς τη θετική ή αρνητική πορεία προς το μέλλον (Stephens, 1992) [ενδεικτικά λογοτεχνικά έργα: Σούζαν Κόλλινς, *Αγώνες Πείνας*. Έρνεστ Κλάιν, *Αν είσαι έτοιμος, πάτα Enter*]. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, παρά το εφιαλτικό τοπίο που προοιωνίζεται, οι δυστοπίες αφήνουν ανοιχτό έναν ορίζοντα αισιοδοξίας για μία αειφόρο ανάπτυξη σε βιώσιμο κόσμο.

Επιπρόσθετα, το ενδιαφέρον μας κίνησε η «θηλυκή» σημειολογία πολλών φυσικών φαινομένων, αστρικών σωμάτων και διαστημικών επιχειρήσεων. Δεδομένου ότι οι έφηβες μαθήτριές μας διανύουν μία περίοδο λεπτής ισορροπίας ανάμεσα στο φως και το σκοτάδι της εφηβικής αυτοεικόνας και αυτοσυνειδησίας (Γεωργοπούλου, 2004), εστιάσαμε στην εφηβική οπτική ως προς τη γυναικεία συμβολή στο κοσμικό γίγνεσθαι. Έτσι, τα μέλη της ομάδας αξιοποίησαν την κριτική σκέψη, τη δημιουργική γραφή και την καλλιτεχνική φαντασία τους, ανακαλύπτοντας τις δυνατότητες μιας καλειδοσκοπικής θεώρησης του εαυτού και του κόσμου γύρω τους.

Η διαθεματική μας δράση υλοποιήθηκε κατά τη συνεργασία των δύο Ομίλων, του Ομίλου Φυσικών Επιστημών με τον Όμιλο Φιλαναγνωσίας, οι οποίοι λειτουργούν στο σχολείο μας και διευκολύνουν τέτοιες κοινές προσεγγίσεις. Εξάλλου, στο πιλοτικό πρόγραμμα της Λογοτεχνίας που εφαρμόζουμε, αξιοποιούμε τη δυνατότητα να μελετάμε κείμενα εκτός των σχολικών εγχειριδίων και εντός των σύγχρονων ενδιαφερόντων των μαθητών μας.

Στα Εικαστικά μελετήσαμε τον ζωγράφο Vincent Willem van Gogh και την επίδρασή του στην εξέλιξη της τέχνης. Μέσα από τα έργα του, πλησιάσαμε τον καλλιτέχνη και άνθρωπο, την απλότητά του, την ειλικρίνειά του, την πίστη του στην ηθική της τέχνης και στην τέχνη που δεν εξιδανικεύει την πραγματικότητα αλλά την αναδεικνύει μέσα από καθημερινά γεγονότα και αντικείμενα, μέσα από καθημερινές εικόνες, όπως την έναστρη νύχτα. Αυτή ακριβώς αποτέλεσε και το έναυσμα της ενασχόλησής μας με την καλλιτεχνική αποτύπωση των σκέψεων και οραματισμών μας στο ζωγραφικό έργο και στο συνοδευτικό βίντεο.

Συμπεράσματα

Η δράση ολοκληρώθηκε το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος/Μάρτιος 2021, όταν τα σχολεία επαναλειτουργούσαν με τη δια ζώσης εκπαίδευση. Η τελική επεξεργασία του βίντεο έγινε την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Καθώς προχωρούσε η δια ζώσης εργασία, οι μαθήτριες παρουσίαζαν αρχικά στους συμμαθητές του δικού τους τμήματος και στη συνέχεια στους μαθητές άλλων τμημάτων την εξέλιξη της δουλειάς τους. Η προθυμία και ο ενθουσιασμός τους έδειχνε την ικανοποίησή τους για τη δράση, αλλά ταυτόχρονα οι στοχευμένες ερωτήσεις των άλλων μαθητών, παραδείγματος χάριν "γιατί η γυναικεία μορφή του έργου δεν έχει μάτια", αποδείκνυε και το δικό τους ενδιαφέρον τόσο για την έμπνευση όσο και για την καλλιτεχνική αποτύπωσή της. Σε μια προσπάθεια να αξιολογήσουμε τη διαδικασία όσον αφορά το ενδιαφέρον και τη στάση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων μέσα από διαφορετικά μονοπάτια, συντάξαμε ερωτηματολόγιο. Όλες οι μαθήτριες δήλωσαν ότι μέσα από τη δράση έμαθαν καινούργια πράγματα, απόλαυσαν την συνεργασία και ότι πλέον προτιμούν την προσέγγιση θεμάτων της Φυσικής μέσα από τέτοιες δράσεις, ενώ ενθουσιάζονται με τη "μάθηση έξω από την τάξη". Βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα την τριπλή διαθεματική δράση (Φυσικής, Λογοτεχνίας, Καλλιτεχνικών), την προτιμούν και δεν τη φοβούνται. Με τα δικά τους λόγια:

" Ήταν μια εκπληκτική ευκαιρία να συνδυάσουμε παραπάνω από ένα μαθήματα, να μάθουμε αλλά και να επικοινωνήσουμε καλύτερα με τους συμμαθητές μας",

"Ήρθα πιο κοντά με τις συμμαθήτριες μου. Μάθαμε μαζί με έναν πρωτότυπο και πολύ διασκεδαστικό τρόπο έξω από την τάξη. Επιπλέον η συνεργασία μαθημάτων μας βοήθησε να προβληματιστούμε περισσότερο για τα διάφορα θέματα που αφορούν και τα δύο μαθήματα. Δουλεύοντας ομαδικά είχαμε την ευκαιρία να εμπνεόμαστε η μία από την άλλη, και κάθε ιδέα μας να την εξελίσσουμε ένα βήμα παραπέρα. Τέλος, η εκμάθηση με αυτόν τον τρόπο μας βοήθησε να θυμόμαστε καλύτερα όλες τις πληροφορίες που συλλέξαμε από τη στιγμή που ασχοληθήκαμε με αυτές με πολλούς τρόπους",

"Η διαδρομή που ακολουθήσαμε για αυτόν τον διαγωνισμό ήταν για μένα καταπληκτική. Συνδυάζοντας την Τέχνη, τη Φυσική και τη Λογοτεχνία με κάποια θέματα που θέλαμε να εκφράσουμε, κάναμε κάτι ιδιαίτερα πρωτότυπο και δημιουργικό..."

Η αφορμή της συγκεκριμένης δράσης ήταν ένας διαγωνισμός. Πιστεύουμε όμως ότι η καθημερινότητα των μαθητών, τα βιώματά τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα θέματα που

διεγείρουν τη φαντασία τους μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για τέτοιες δραστηριότητες, αρκεί να "αφουγκραζόμαστε" τα παιδιά. Βέβαια, μια ουσιαστική στροφή σε ανάλογους τρόπους διδασκαλίας απαιτεί αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στόχος για τις επόμενες σχολικές χρονιές είναι να διευρύνουμε την εφαρμογή ανάλογων καινοτόμων δράσεων και δημιουργικών πρωτοβουλιών σε περισσότερες ομάδες μαθητών και σε όλες τις τάξεις.

Αναφορές

Hake, R. R. (1998). Interactive-Engagement vs. Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics*, 66, 64.

McDermott, C. L., & Redish, E. F. (1999). Resource letter: PER-1: Physics Education Research. *American Journal of Physics, 67*, 755-767.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes Towards Science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049-1079

Sadler, T. D. (2004). Informal Reasoning Regarding Socio-Scientific Issues: A critical review of the literature. *Journal of Research in Science teaching*, 41, 513-536.

Shwartz, Y., Ben-Zvi, R., & Hofstein, A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school chemistry students. *Chemistry Education Research and Practice*, 7, 203-225.

Sjøberg, S. & Schreine, C. (2006). How do students perceive science and technology? *Science in School, The European journal for science teachers*. Retrieved May 11, 2021, from https://www.scienceinschool.org/2006/issue1/rose.

Stephens J. (1992), *Language and Ideology in Children's Fiction,* 123-125. Philadelphia: Longman.

WORLD ECONOMIC FORUM, (2016). Chapter 1: The Future of Jobs and Skills, (Διαθέσιμο: http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills/# hide/fn-1, προσπελάστηκε στις 11/5/2021).

Zeidler, D. L., Sadler, T.D., Simmons, M.L. & Howes E.V. (2005). A Research Based Framework for Socio-scientific issues education*, Science Education*, 89, 357-377.

Γεωργοπούλου, Κ. (2004), «Το σύγχρονο εφηβικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα» στο: Τασούλα Τσιλιμένη (επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*, 205-209. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM/2017/0248 final. *Ανακοίνωση της επιτροπής προς το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, το συμβούλιο, την ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών, ανάπτυξη των σχολείων και άριστη διδασκαλία για μια καλή αρχή στη ζωή*, (Διαθέσιμο: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A52017DC0248, προσπελάστηκε στις 11/52021).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Πλατφόρμα 21+:Εργαστήρια Δεξιοτήτων, (Διαθέσιμο: http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs, προσπελάστηκε στις 11/5/2021).

Θεοδωρίδης, Α. (2012). Δεξιότητες 21ου αιώνα: συνεργασία, οικοδόμηση γνώσης, χρήση ΤΠΕ, λύση προβλήματος, Εισαγωγική παρουσίαση βασισμένη σε υλικό του innovative teaching and learning (ITL) research, Microsoft's partners in learning institute, (Διαθέσιμο: http://archeia.moec.gov.cy/mc/464/dexiotites_21_aiona.pdf, προσπελάστηκε στις 11/5/2021).

Κουμαράς, Π., (2017). *Διδάσκοντας Φυσική αύριο*. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENERG.

Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και Μία Ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*, 33-34, 62. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πράμας, Χ., Κουμαράς, Π. (2008). Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της ανάπτυξης «Γνώσεων και Ικανοτήτων για

τη ζωή», *Πρακτικά 4ου συνεδρίου ΕΔΙΦΕ*, *Αναλυτικά Προγράμματα και Βιβλία Φυσικών Επιστημών,* 58-64, Θεσσαλονίκη.

Τσαπαρλής Γ. και Ομάδα PARSEL (2008). Δημοφιλή και σχετικά με τη ζωή μαθήματα φυσικών επιστημών και Επιστημονικός Αλφαβητισμός: Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα PARSEL και η ελληνική συμμετοχή σε αυτό. *Πρακτικά, 4° Συνέδριο ΕΔΙΦΕ-Αναλυτικά Προγράμματα και Βιβλία Φυσικών Επιστημών,*74-81. Θεσσαλονίκη.

Χαλκιά, Κ., (2012). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες. Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Υδροπονία στο σχολείο – Υδροπονία στα σχολεία

Κάτσου Πελαγία
Βιολόγος, 4ο ΓΕΛ Καλαμάτας
pelkats@hotmail.gr

Αναγνωστοπούλου Αγγελική
Αγγλικής Φιλολογίας, 4ο ΓΕΛ Καλαμάτας
angieanagnostopoulou@gmail.com

Δρογκάρη Αντωνία
Οικιακής Οικονομίας, 7ο Γυμνάσιο Καλαμάτας
ninadrog@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές του 4ου ΓΕΛ Καλαμάτας συζητούν για τη μεσογειακή διατροφή και αποφασίζουν να καλλιεργήσουν λαχανικά και τις δεξιότητές τους. Η ιδέα προσκρούει στην έλλειψη χώματος, στα όρια του σχολείου. Επιμένουν να καλλιεργήσουν, χωρίς χώμα στο σχολείο, στην πολυκατοικία, στη μεγαλούπολη που θα κατοικήσουν στο μέλλον. Μετατρέπουν την επιστημονική φαντασία σε πρόκληση με την υδροπονία να είναι μονόδρομος. Οι μαθητές κατασκευάζουν, με ελάχιστο κόστος, ένα σύστημα επιπλέουσας υδροπονίας. Η καινοτόμος ιδέα είναι η Υδροπονία στο Σχολείο, με το στοιχείο της μοναδικότητας στην εφαρμογή της. Οι μαθητές του 4ου ΓΕΛ Καλαμάτας έχουν ως τελικό στόχο η Υδροπονία στο Σχολείο, μέσα από την ιστοσελίδα τους, να μεταλλαγεί σε Υδροπονία στα Σχολεία, ως ένα μακρόχρονο πρόγραμμα συνεργασίας και δημιουργικότητας. Οι μαθητές του 4ου ΓΕΛ Καλαμάτας αισθάνονται ευτυχείς για την εγκατάσταση συστήματος υδροπονίας στο 7ο Γυμνάσιο Καλαμάτας, αισθάνονται μια ομάδα πρωτόγονων καλλιεργητών και ταυτόχρονα καινοτόμων παραγωγών, περήφανοι που απόλαυσαν τα μαρούλια παραγωγής τους.

Λέξεις κλειδιά: υδροπονία, STEM, εργαστήρια δεξιοτήτων.

Εισαγωγή

Ομάδα οκτώ μαθητών του 4ου ΓΕΛ Καλαμάτας, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, εγκαθιστούν στο σχολείο τους σύστημα επιπλέουσας υδροπονίας σε εξωτερικό χώρο, στα πλαίσια της συμμετοχής τους σε διαγωνισμό STEM. Στόχος τους η διάχυση αυτής της πρακτικής και η εφαρμογή και άλλων πρακτικών υδροπονικής καλλιέργειας στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα, ¨διδάσκουν¨ την τεχνική τους στους μαθητές του 7ου Γυμνασίου Καλαμάτας, οι οποίοι εγκαθιστούν σύστημα επιπλέουσας υδροπονίας σε κλειστό χώρο, με την καθοδήγηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού, των εργαστηρίων δεξιοτήτων που πιλοτικά εφαρμόζονται στο σχολείο τους. Οι δυο ομάδες καλλιεργούν μαρούλια και εφαρμόζοντας την κατάλληλη μεθοδολογία πραγματοποιούν συγκριτική μελέτη ανάπτυξης των φυτών τους.

Η πόλη μας, η Καλαμάτα είναι η πρωτεύουσα του Ν. Μεσσηνίας, που βρίσκεται στη Νότια Πελοπόννησο, ένα γεωγραφικό διαμέρισμα στη λεκάνη της Μεσογείου. Η συζήτηση για τη σημασία και τα οφέλη της μεσογειακής διατροφής είναι πάντοτε επίκαιρη και παράλληλη με αυτή για την ανάπτυξη του πρωτογενούς τομέα στην περιοχή μας. Οι έφηβοι μαθητές, ως πολίτες, γίνονται ακροατές των συζητήσεων στις ημερίδες και στις συσκέψεις που διοργανώνουν οι φορείς σε επίπεδο Δήμου και Περιφέρειας με θέμα την παραγωγή και αξιοποίηση των ποιοτικών γεωργικών προϊόντων της περιοχής μας. Ιδέα, λοιπόν, των μαθητών να καλλιεργήσουν λαχανικά και παράλληλα να καλλιεργήσουν τις γνώσεις τους στη χημεία, στη βιολογία, στη γεωπονία και τη μηχανική. Η επιθυμία και ανάγκη των

μαθητών από ακροατές να μετατραπούν σε πειραματιστές – παραγωγούς, στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, προσέκρουσε στην έλλειψη χώματος https://www.4gelkalam.gr/ στα όρια του σχολείου. Άρα, η υδροπονία ήταν μονόδρομος και μας οδήγησε, μεταφορικά και κυριολεκτικά, στο Εργαστήριο Υδροπονικών Καλλιεργειών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην πόλη μας. Είδαμε και ακούσαμε πολλά για την έρευνα και τις εφαρμογές της επιστήμης της Υδροπονίας και καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η υδροπονία δεν αφορά μόνο τους ειδικούς επιστήμονες αλλά και τον καθένα μας χωριστά. Η απόφασή μας προφανής: Υδροπονία στο Σχολείο.

Υδροπονία (Hydroponics) καλείται κάθε μέθοδος καλλιέργειας φυτών, των οποίων το ριζικό σύστημα αναπτύσσεται εκτός του φυσικού εδάφους. Οι ρίζες αναπτύσσονται είτε σε σκέτο θρεπτικό διάλυμα, είτε πάνω σε υποστρώματα στα οποία προστίθεται το θρεπτικό διάλυμα (Μαυρογιαννόπουλος, 2006). Συχνά αναφέρεται και καλλιέργεια εκτός εδάφους (Soillessculture) (Σάββας, 2010). Ένα τεχνικά δύσκολο εγχείρημα σαν αυτό της υδροπονικής καλλιέργειας απαιτεί επιστημονικές γνώσεις. Τις απαντήσεις σχετικά με το είδος των φυτών και τον τρόπο που θα τα καλλιεργούσαμε, λάβαμε από τους καθηγητές του Παν/μίου Πελοποννήσου. Στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου αναζητήσαμε σχετική βιβλιογραφία. Η επεξεργασία των επιστημονικών άρθρων στα αγγλικά αποδείχθηκε εξαιρετικά επίπονη και έγινε δυνατή με τη συμβολή της καθηγήτριας αγγλικών.

Στην ταράτσα του σχολείου μας εγκαταστήσαμε το σύστημα υδροπονικής καλλιέργειας, με ελαχιστοποίηση του κόστους, μέσω της αξιοποίησης άχρηστων υλικών. Οι μαθητές κατασκεύασαν ένα σύστημα επιπλέουσας υδροπονίας. Σε αυτό τα φυτά στηρίζονται σε «σχεδίες» και οι ρίζες τους κρέμονται στο θρεπτικό διάλυμα, μέσα σε μια δεξαμενή που τοποθετήθηκε στην ταράτσα του σχολείου. Τα φυτά μας μεγάλωναν κι εμείς παρακολουθούσαμε τις παραμέτρους του μικροκλίματος, καταγράφοντας τις αλλαγές στη σύσταση του θρεπτικού μέσου με τη χρήση pHμέτρου και αγωγιμόμετρου, κάνοντας τις απαραίτητες διορθώσεις. Παράλληλα αναπτυσσόταν υδροπονικό σύστημα στο 7ο Γυμνάσιο Καλαμάτας. Η ανάπτυξη των φυτών παρακολουθήθηκε ταυτόχρονα με σκοπό την εξαγωγή επιστημονικά ορθών αποτελεσμάτων.

Η υδροπονία είναι ένας ταχύτατα αναπτυσσόμενος επιστημονικός κλάδος. Η δική μας φιλοδοξία είναι να αποτελέσει, η υδροπονία, σχολική πρακτική. Στην ιστοσελίδα του σχολείου μας μπορεί κανείς να βρει τα σχέδια, τις εξηγήσεις, τα προβλήματα και τις ιδέες γύρω από το θέμα μας. Προτρέψαμε και προτρέπουμε κι άλλους μαθητές να πειραματιστούν μαζί μας και να περιπλανηθούν στην αναζήτηση και εφαρμογή νέων ιδεών και πατεντών προσαρμοσμένων στην υδροπονία στο σχολείο. Οι μαθητές σε ρόλο ερευνητών και κατασκευαστών με συνεργάτες σε όλο και περισσότερα σχολεία. Η Υδροπονία στο Σχολείο θα μεταλλαγεί σε Υδροπονία στα σχολεία. Ένα μακροχρόνιο πρόγραμμα ευρείας συνεργασίας. Οι μαθητές του 4ου ΓΕΛ Καλαμάτας αισθάνθηκαν ευτυχείς για το ενδιαφέρον που αρχικά εκδήλωσαν και τελικά για την εγκατάσταση συστήματος υδροπονίας στο 7ο Γυμνάσιο Καλαμάτας. Η υδροπονία δεν είναι μια πρωτάκουστη και πρωτόγνωρη πρακτική, όμως εμείς καταθέτουμε την ιδέα της εφαρμογής της στα σχολεία. Μια καινοτόμο ιδέα με το στοιχείο της μοναδικότητας στην εκτέλεσή της της. Είμαστε πειραματιστές, παραγωγοί, δημιουργικοί, δραστήριοι, ενεργοί έχοντας την ικανοποίηση πως η σαλάτα μας είναι προϊόν μας. Η υδροπονία στο σχολείο είναι γέφυρα ανάμεσα στον προϊστορικό άνθρωπο γεωργό και το σύγχρονο καλλιεργητή, ανάμεσα στο παρελθόν και το μέλλον, ανάμεσα στη θεωρία κι την πράξη, ανάμεσα στην ιδέα και την εφαρμογή της, ανάμεσα στη γνώση και την πράξη, ανάμεσα στο πρόβλημα και τη λύση του. Αισθανόμαστε και είμαστε μια ομάδα πρωτόγονων καλλιεργητών και ταυτόχρονα καινοτόμων παραγωγών.

Μέθοδος

Οι μαθητές επισκέφθηκαν τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με σκοπό την αναζήτηση επιστημονικά εξειδικευμένης γνώσης μέσω της μηχανής αναζήτησης scopus.

Το σύστημα επιπλέουσας υδροπονίας, διαθέτει μια δεξαμενή με σύστημα κυκλοφορίας του θρεπτικού διαλύματος με αντλία (κυκλοφορητής sunsun HJ-541, 400l/h). Το νερό που χρησιμοποιείται, επανακυκλοφορεί, χωρίς να χάνεται στο περιβάλλον, παρά μόνο από τη διαπνοή των φυτών. Το νερό επαναχρησιμοποιείται για μεγάλο χρονικό διάστημα, παρέχοντας μεγάλη οικονομία στον τομέα αυτό, ενώ δεν υπάρχουν απόβλητα και φυσικά δε ρυπαίνεται το περιβάλλον. Πάντως, τις ηλιόλουστες ημέρες, λόγω της ζέστης, απαιτείται οξυγόνωση του νερού (αεραντλία dophin M-101, 1200cc/min) (Κώτσιρας, 2011).

Τα φυτά στηρίζονται-ακουμπάνε σε επιπλέουσες «σχεδίες» από πολυστερίνη, η οποία χρησιμοποιείται στις οικοδομές ως μονωτικό υλικό. Στις «σχεδίες» ανοίχτηκαν τρύπες-οπές. Στη συνέχεια μεταφυτεύθηκαν φυτά 3-4 πραγματικών φύλλων από το σπορείο. Οι ρίζες τους κρέμονται προς το θρεπτικό διάλυμα, που υπάρχει στη δεξαμενή. Η δεξαμενή είναι



ένα μεταποιημένο παλετοκιβώτιο, σε δεύτερη χρήση. Τα φυτά που καλλιεργούνται είναι μαρούλια (Lactuca sativa). Το θρεπτικό υλικό προέρχεται από χειρωνακτική αραίωση πυκνών διαλυμάτων.

Εικόνα1. Επιπλέουσα σχεδία από πολυστερίνη, οπές, μεταφύτευση φυτών

Κατ΄ αυτό τον τρόπο οι ρίζες βρίσκονται σε ένα περιβάλλον ιδανικής σύνθεσης και έτσι το φυτό παρουσιάζει αλματώδη ανάπτυξη, με μοναδικό περιορισμό τη γενετική ταχύτητα του μεταβολισμού του ίδιου του φυτού. Η σύσταση του διαλύματος σε θρεπτικά στοιχεία ελέγχεται συνεχώς με τη χρήση pHμέτρου και αγωγιμόμετρου έτσι ώστε το φυτό να δέχεται την ιδανική θρέψη σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής του (Δρίμτζιας, 1995). Για κάθε μέτρηση πραγματοποιήθηκαν δυο επαναλήψεις. Ακόμη, στα υπολογιστικά φύλλα σημειώθηκαν τα ονόματα των μαθητών και η μέρα και ώρα λήψης των μετρήσεων. Τα σχετικά στοιχεία καταγράφηκαν σε υπολογιστικά φύλλα του drive.google.com. Το αποτέλεσμα της προσπάθειας ήταν η παραγωγή μαρουλιών ύψους 10cm και βάρους 250g.



Εικόνα 2. Μαρούλια ύψους 10cm και βάρους 250g

Η υδροπονική κατασκευή στο 7ο Γυμνάσιο Καλαμάτας τοποθετήθηκε, εναλλακτικά, σε κλειστό χώρο με μειωμένο αερισμό και ηλιοφάνεια. Τα αποτελέσματα (μετρήσεις pH, αγωγιμότητας, αριθμού και ποιότητας λαχανικών) καταγράφηκαν στα ίδια υπολογιστικά φύλλα, στο ίδιο χρόνο, ώστε οι παράλληλες καλλιέργειες να συγκριθούν. Ακόμη, οι μαθητές του 7ου Γυμνασίου, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο και αξιολόγησαν στην κλίμακα 1-10 την κατανόηση της παρεχομένης γνώσης, και την υποστήριξη – επίλυση προβλημάτων εκ μέρους της ομάδας του 4ου Λυκείου. Ακόμη, αξιολόγησαν, στην ίδια κλίμακα την ικανοποίηση-ευχαρίστηση που έλαβαν από την συμμετοχή τους. Στην ιστοσελίδα του σχολείου μας, παρέχουμε όλες τις λεπτομέρειες για το υδροπονικό μας σύστημα. Με κάθε τρόπο παρέχουμε πληροφορίες, ώστε να επεκταθεί η Υδροπονία στα Σχολεία.

Αποτελέσματα

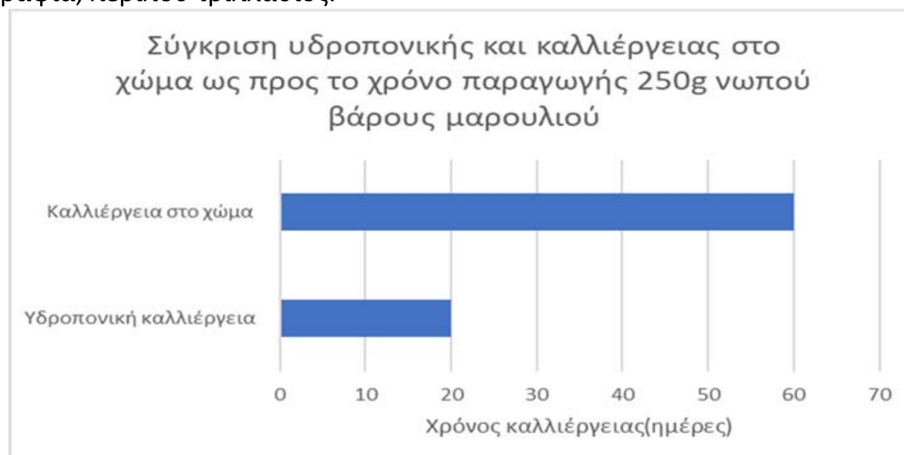
Τα αποτελέσματα συνεργασίας και επικοινωνίας των ομάδων (ερωτηματολόγιο) ήταν ενθαρρυντικά. Ως προς τη συμμετοχή των μελών των ομάδων, τα αποτελέσματα έδειξαν ασυνέπεια του 30% των μελών. Η ικανοποίηση-ευχαρίστηση των μελών που εργάστηκαν, άγγιξε το 100%.

Κατά την εφαρμογή της υδροπονικής καλλιέργιας μαρουλιών πραγματοποιήθηκαν τέσσερες επαναλήψεις με αξιοσημείωτη την επαναληψημότητα των αποτελεσμάτων. Το νωπό βάρος του υπέργειου τμήματος των μαρουλιών είναι κατά μέσο όρο ίδιο σε όλες τις προσπάθειες.



Σχήμα 1. Νωπό βάρος υπέργειου τμήματος σε 4 επαναλήψεις

Ο χρόνος παραγωγής 250g νωπού βάρους μαρουλιού στο υδροπονικό μας σύστημα ήταν 20 ημέρες. Ο αντίστοιχος χρόνος καλλιέργειας σε χώμα είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, περίπου τριπλάσιος.



Σχήμα 2. Σύγκριση υδροπονικής (πειραματικό στοιχείο) και καλλιέργειας στο χώμα

(Σάββας, 2010).

Καταγράφηκαν, επίσης, η απόδοση της καλλιεργητικής τεχνικής σε ποιότητα λαχανικών κατά την κατανάλωσή τους από τις ομάδες των σχολείων.

Συζήτηση

Η υδροπονία στα σχολεία, εξοικείωσε τους μαθητές με ένα πρωτότυπο σύστημα καλλιέργειας, την επιπλέουσα υδροπονία που εφαρμόζεται τα τελευταία 15 χρόνια, σε μια σειρά από χώρες, σε διάφορα καλλιεργούμενα είδη, συμπεριλαμβανομένων και των φυλλωδών λαχανικών.

Πέραν της θεωρίας, εφάρμοσαν την πρακτική αυτή, με βάση τις επιταγές της, ως επιστημονικής μεθόδου.

Οι μαθητές των ομάδων χρησιμοποίησαν εξιδεικευμένες συσκευές μετρήσεων και εφάρμοσαν εργαστηριακές τεχνικές.

Αξιοποίησαν τις δυνατότητες της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή για την καταγραφή δεδομένων και την σύγχρονη επεξεργασία τους.

Επέλυσαν τεχνικά προβλήματα και οικονομικά θέματα.

Εργάστηκαν και συνεργάστηκαν και αντιμετωπίζουν ως πρόκληση την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων υδροπονίας και την καλλιέργεια διαφορετικών φυτών.

Επιθυμούν την αύξηση του αριθμού των εμπλεκομένων σχολείων και άρα την αναγνώριση της προσπάθειάς τους ως σημαντικής. Το πραγματικό όφελος προκύπτει από τις ατομικές προσπάθειες, που μετατρέπονται σε ομαδικές και καταλήγουν συλλογικές, ανάμεσα σε ανθρώπους που προσαρμόζουν τη δράση τους στα σύγχρονα δεδομένα, αξιοποιώντας την εμπειρία του παρελθόντος.

Βιβλιογραφία

Δρίμτζιας Ε. (1995), *«ΥΔΡΟΛΙΠΑΝΣΗ ΣΤΗΝ ΥΔΡΟΠΟΝΙΑ»*, *Γεωργική Τεχνολογία*, Αφιέρωμα ΛΙΠΑΝΣΗ – ΘΡΕΨΗ

Κώτσιρας Α. (2011), *Σημειώσεις εργαστηρίου υδροπονικών καλλιεργειών*, Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας.

Μαυρογιαννόπουλος Ν.Γ. (2006), *«Υδροπονικές Εγκαταστάσεις»*, Β έκδοση, εκδόσεις Σταμούλη,Α.Ε.,Αθήνα.

Σάββας Δ.(2010), *Υδροπονικές καλλιέργειες. Ειδικά θέματα*, Κύπρος.

Διαδικτυακό Κυνήγι Θησαυρού “Αναζητώντας τις γνώσεις μου στη Βιολογία και τη Χημεία”: Μια διδακτική πρόταση στις ειδικές συνθήκες του Covid19

Δρ. Αγγελίδου Χρυσή
Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.02, Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης,
cagelidou@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση, στο πλαίσιο των μαθημάτων «Βιολογία» και «Χημεία» της Γ’ Γυμνασίου. Η συγκεκριμένη πρόταση στοχεύει στην παιγνιώδη μάθηση μέσω δημιουργίας ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Στη δράση συμμετείχαν τέσσερα τμήματα από τα οποία τα δύο δημιούργησαν το διαδικτυακό παιχνίδι και τα άλλα δύο ήταν τα τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε το παιχνίδι. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδικά με σκοπό την εκμάθηση και εμβάθυνση της ύλης μέσω ενός πιο προσφιλούς τρόπου. Η διδακτική προσέγγιση αποτελεί πρόταση για υλοποίηση και εφαρμογή σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ενώ είναι ιδανική για να πραγματοποιηθεί και στα πλαίσια των ειδικών συνθηκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας του Covid 19.

Λέξεις κλειδιά: παιγνιώδης μάθηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βιολογία, χημεία

Εισαγωγή

Οι σημερινοί μαθητές/τριες είναι εκ γενετής ψηφιακά εξοικειωμένοι, αφού μεγάλωσαν με ψηφιακές τεχνολογίες ενώ εμφανίζουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης και νέα στάση στη μαθησιακή διαδικασία με υψηλότερες απαιτήσεις για αυτή. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, πρέπει να λύσουν σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με την προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να είναι συμβατή με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και προσεγγίσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να είναι ενεργοί με ισχυρά κίνητρα και αφοσίωση στη μάθηση. Σύγχρονα παιδαγωγικά παραδείγματα και τάσεις στην εκπαίδευση ενισχύονται από τη χρήση των ΤΠΕ και από τη χρήση νέων προσεγγίσεων και τεχνικών για την εφαρμογή της ενεργού μάθησης.

Η παιγνιώδης μάθηση είναι μία από αυτές τις τάσεις και, σύμφωνα με μελέτες (Giang, 2013), βελτιώνει την ικανότητα της αφομοίωσης της νέας γνώσης σε ποσοστό 40%. Με βάση τα ανωτέρω, στόχος της διδακτικής πρότασης που θα παρουσιαστεί ήταν η αφομοίωση της διδαχθείσας ύλης στο πλαίσιο των μαθημάτων «Βιολογία» και «Χημεία» στη Γ’ Γυμνασίου μέσω της δημιουργίας ψηφιακού παιχνιδιού ώστε οι μαθητές/τριες να εμπεδώσουν την αποκτηθείσα γνώση με τρόπο παιγνιώδη και ευχάριστο, που θα τους ενέπλεκε ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η εφαρμογή μπορεί να γίνει και στις ηλεκτρονικές τάξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαιτίας της πανδημίας του Covid 19, γεγονός που προσδίδει στη συγκεκριμένη πρόταση προστιθέμενη αξία.

Θεωρητικό Υπόβαθρο-Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, βασίστηκε στη μέθοδο της παιγνιώδους μάθησης (game-based learning), βάσει της οποίας οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες μαθαίνουν παίζοντας (Plass, Homer & Kinzer, 2015). Σκοπός ήταν οι μαθητές/τριες να εμπλακούν στην εκμάθηση και εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης με τρόπο ευχάριστο και ελκυστικό, παίζοντας ή σχεδιάζοντας παιχνίδια, ή και τα δύο. Είναι αποδεκτό ότι το παιχνίδι αποτελεί μια φυσική, πανανθρώπινη ανάγκη. Είναι ελεύθερο και αυθόρμητο με βασικό χαρακτηριστικό τη φαντασία. Ως εργαλείο μάθησης, βοηθά το άτομο να αναπτύξει την

προσωπικότητά του, να μάθει να επικοινωνεί, να συνεργάζεται και να τηρεί κανόνες (Αυγητίδου, 2001).

Η υλοποίηση της δράσης έγινε ομαδοσυνεργατικά (Ματσαγγούρας, 2000) και έτσι οι μαθητές «μπορούσαν να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να ανταλλάξουν απόψεις, να επιχειρηματολογήσουν για να στηρίξουν τις απόψεις και επιλογές τους, να μάθουν από τους συνομηλίκους τους (peer learning) και να καταλήξουν από κοινού σε ένα αποτέλεσμα» (Αγγελίδου & Αρναούτη, 2017). Ακόμα, εφαρμόστηκε το πλαίσιο της διαθεματικότητας που προωθείται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2001) για την ανάπτυξη εργασιών με περισσότερα του ενός εμπλεκόμενα αντικείμενα, εδώ της Βιολογίας και της Χημείας.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος BYOD (Bring Your Own Device) (Selwyn, 2017), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες φέρνουν στην τάξη τα δικά τους τεχνολογικά εργαλεία (π.χ. κινητά τηλέφωνα, φορητούς Η/Υ) και εργάζονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους με αυτά. Στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές αξιοποίησαν τα κινητά τους τηλέφωνα.

Στόχοι-Επιδιώξεις

Στόχοι της διαθεματικής δράσης που παρουσιάζεται ήταν οι μαθητές/τριες να: i) ενημερωθούν για θέματα Βιολογίας-Χημείας που άπτονται και βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινή μας ζωή, ii) ενεργοποιηθούν στην εκμάθηση της ύλης μέσω του πιο προσφιλούς παιγνιώδους τρόπου, iii) έρθουν σε επαφή με τεχνικές δημιουργίας κλειστού τύπου ερωτήσεων, iv) εκτεθούν σε αυθεντικά πολυτροπικά περιβάλλοντα και σε v) ομαδοσυνεργατικό τρόπο μάθησης.

Οι επιδιώξεις στα γενικότερα μαθησιακά αποτελέσματα αφορούσαν στην εξοικείωση των μαθητών/τριων με τον επιστημονικό τρόπο σκέψης και την πρόκληση του ενδιαφέροντος τους για αναζήτηση της γνώσης σε θέματα που αφορούν τη Βιολογία και τη Χημεία. Επίσης, η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να συλλέγουν αξιόπιστες πληροφορίες από επιστημονικές πηγές ή πλήρεις μελέτες αξιοποιώντας διαδικτυακές βιβλιοθήκες.

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Διδακτικά βήματα-Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Η δράση εφαρμόστηκε κατά το δεύτερο τετράμηνο ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν ήδη έρθει σε επαφή με ένα αρκετά μεγάλο μέρος της ύλης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτή συμμετείχαν τέσσερα τμήματα τα δύο εκ των οποίων κατασκεύασαν το παιχνίδι ενώ τα άλλα δύο ήταν τα τμήματα εφαρμογής. Αρχικά διδάχτηκαν τις θεματικές ενότητες με την προβολή σχετικών παρουσιάσεων PowerPoint. Για τη Βιολογία χρησιμοποιήσαμε τις ενότητες α) Γενετικό υλικό, β) Χρωμοσώματα, γ) Ροή της γενετικής πληροφορίας, δ) Αλληλόμορφα γονίδια, ε) Κυτταρική διαίρεση, στ) Κληρονομικότητα. Για τη Χημεία επιλέχθηκαν οι ενότητες α) Περιοδικός Πίνακας, β) Αλκάλια, γ) Μέταλλα, δ) Οξέα, ε) Βάσεις, στ) Άλατα, ζ) pH.

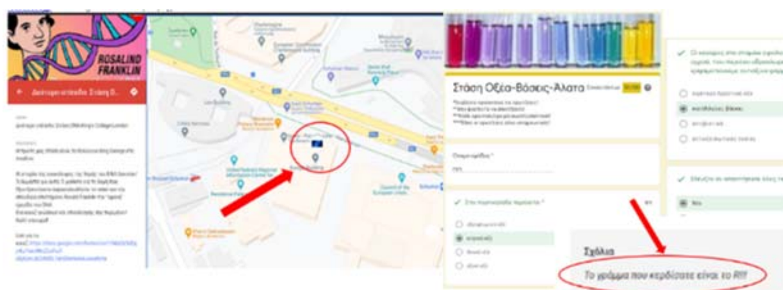
Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιήσαν την εφαρμογή «Google maps» και δημιουργήσαν ένα διαδικτυακό κυνήγι θησαυρού. Κάθε «στάση» στο χάρτη αφορούσε και μία από τις θεματικές που προαναφέραμε για τις οποίες οι ομάδες δημιούργησαν σε συνδυασμό με συνεχή ανατροφοδότηση από την καθηγήτρια Βιολογίας-Χημείας, κουίζ ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Κατά την άφιξη σε κάθε «στάση» ενσωματώθηκε εισαγωγικό video σχετικό με την κάθε θεματική ενότητα.

Παραγόμενο Υλικό-Παρουσίαση του Παιχνιδιού

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε για εφαρμογή τόσο στη φυσική όσο και στην ηλεκτρονική τάξη.

Κανόνες για την ηλεκτρονική τάξη:

Η κάθε ομάδα (των 5 ατόμων) έχει το δικό της δωμάτιο μέσω της δυνατότητας των «breakout sessions» που δίνεται από την εφαρμογή του webex. Σε αυτή επικοινωνούν τα μέλη μέσω βιντεοκλήσης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Από κάθε ομάδα ορίζεται ένας αρχηγός ο οποίος είναι ο συντονιστής και μοιράζεται την οθόνη του με τα μέλη της ομάδας του.



Εικόνα 1 (α) Η πρώτη στάση στο «κυνήγι του θησαυρού», (β) Η επίλυση του κουίζ οδηγεί στα γράμματα κλειδιά για την επίλυση του μυστηρίου

Στη συνέχεια δίνεται ο σύνδεσμος του παιχνιδιού στις ομάδες και αυτές οδηγούνται στο χάρτη του «θησαυρού». Στο χάρτη οι μαθητές βρίσκουν 7 διαφορετικά σημεία, τα οποία είναι αριθμημένα σε γύρους. Στον κάθε γύρο υπάρχει η περιγραφή της δραστηριότητας που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές με ένα εισαγωγικό video σχετικό με την ενότητα και στη συνέχεια ακολουθεί ένα κουίζ. Η πρώτη και η έβδομη στάση του χάρτη περιέχουν πληροφορίες για την έναρξη και λήξη του παιχνιδιού.

Οι μαθητές/τριες ακολουθούν τις οδηγίες και τους συνδέσμους της περιγραφής (Εικόνα 1α). Σε κάθε κουίζ πρέπει να απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις. Μόλις ολοκληρώνουν όλες τις ερωτήσεις από το κάθε κουίζ θα μπορούν να παίρνουν ένα γράμμα για τη λέξη που αποτελεί τη λύση του μυστηρίου (Εικόνα 1β).



Εικόνα 2. Η συλλογή των γραμμάτων-κλειδιών οδηγούν στην επίλυση του μυστηρίου

Τις απαντήσεις τις αποφασίζει από κοινού όλη η ομάδα μέσω της βιντεοκλήσης και συμπληρώνεται από τον αρχηγό της ομάδας. Ο καθηγητής/τρια είναι ο «Game Master», που παρακολουθεί την πρόοδο του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του οποίου κάθε ομάδα μπορεί να ζητήσει μέσω της ζωντανής σύνδεσης στο Webex, τρία στοιχεία βοήθειας από αυτόν. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα έχει βρει σωστά τη λέξη που είναι το κλειδί του θησαυρού (Εικόνα 2).

Κανόνες για τη φυσική τάξη

Στη φυσική τάξη ισχύουν οι ίδιοι κανόνες με τη διαφορά ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τα κινητά τους τηλέφωνα για να μπορέσουν να οδηγηθούν στους διαδικτυακούς συνδέσμους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχαν τεθεί και οι μαθητές ωφελήθηκαν πολλαπλά από την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης. Αξιολογήθηκαν με βάση τη συχνότητα και την ενεργή συμμετοχή τους στη δράση, την αφομοίωση τεχνικών δημιουργίας κατανοητών κλειστού τύπου ερωτήσεων, την κατανόηση και εφαρμογή γνώσεων Βιολογίας και Χημείας. Εμπέδωσαν τις διδαγμένες θεματικές ενότητες Βιολογίας και Χημείας με τρόπο παιγνιώδη και διασκεδαστικό, ανάγοντάς τες στην πρακτική τους εφαρμογή στην καθημερινή ζωή. Εκτέθηκαν σε πολυτροπικά γλωσσικά περιβάλλοντα (γραπτό λόγο και οπτικό υλικό) και εξάσκησαν τις τεχνικές δημιουργίας ερωτήσεων κλειστού τύπου, εργαζόμενοι ομαδικά και συνεργατικά. Επίσης, μετέτρεψαν τα κινητά τους τηλέφωνα σε εργαλεία αναζήτησης και απόκτησης γνώσης. Η δυνατότητα δε εφαρμογής τόσο στη φυσική όσο και στην ηλεκτρονική τάξη καθιστά τη προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση ιδιαίτερα ελκυστική.

Αναφορές

Giang, V. (2013). “*Gamification” Techniques Increase Your Employees’ Ability To Learn By 40%. Business Insider*”

Plass, J. L., Homer, B. D. & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258–283.

Selwyn, N. (2017). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. (2nd ed.). London & New York: Bloomsbury.

Αγγελίδου, Χ. & Αρναούτη, Ε. (2017). Δημιουργία Ντοκιμαντέρ για τις Παγκόσμιες Φυσικές Προστατευόμενες Περιοχές στην Αγγλική Γλώσσα, *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Τόμος Δ’* (σσ. 43-48). Λάρισα.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι, Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις

Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στους εκπαιδευτικούς κλάδους ΠΕ11, ΠΕ60, ΠΕ61, ΠΕ70, ΠΕ71

Φυσική Αγωγή Δεξιότητες & Αξίες
«Το κρυμμένο μυστικό της ιστορίας:
Η αξία της Φυσικής Αγωγής στη σχολική ζωή - Αθλητισμός και αξίες»

Ανδρεάδου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), Π/θμιας Εκπ/σης, MSc Educational Technology,
andreadoue@gmail.com

Μέλλη Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), Π/θμιας Εκπ/σης,
smelli@sch.gr

Περίληψη

Οι σύγχρονες απαιτήσεις, οι διαρκείς αλλαγές και ο «επαναστατικός» τρόπος που εισέβαλε η τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιβάλλουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε καινοτόμες δράσεις και καλές πρακτικές που προωθούν τις αξίες, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη συνέργεια, την ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στόχος είναι οι μαθητές μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μεθόδους, μέσα από την παιχνιδοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, να μην γίνουν απλοί χρήστες της τεχνολογίας, αλλά να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρόγραμμα μέσα από την ενεργή εμπλοκή των μαθητών, προωθεί την ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, ώστε ως ενεργοί πολίτες του αύριο να μπορούν να αλληλεπιδρούν και να διατηρούν την ατομικότητά τους μέσα σε ένα πλαίσιο πολλαπλών επιρροών και αλληλεπιδράσεων.

Λέξεις κλειδιά: Φυσική Αγωγή, ΤΠΕ, Δεξιότητες, Αξίες, Ενεργός Πολίτης.

Εισαγωγή

Το καινοτόμο πρόγραμμα «Το κρυμμένο μυστικό της ιστορίας: Η αξία της Φυσικής Αγωγής στη σχολική ζωή-Αθλητισμός και αξίες», σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε συνεργασία δυο σχολικών μονάδων της Π/θμιας Εκπ/σης του ίδιου Δήμου, από τις εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής των αντίστοιχων σχολείων. Η υλοποίηση έγινε κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2020-2021, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και της Ευέλικτης Ζώνης, με την εμπλοκή μαθητών/τριών των τάξεων Α', Β', Δ', Ε' & ΣΤ'. Η αφόρμηση δόθηκε από τη συμμετοχή των σχολείων στον πανελλαδικό μαθητικό διαγωνισμό Let's move 2020-2021, που στόχο είχε μέσα από την εφαρμογή καλών πρακτικών στα σχολεία την **ανάδειξη των οφελών της άσκησης, τόσο για την υγεία των μαθητών/τριών διαμορφώνοντας πρότυπα για δια βίου άσκηση, όσο και για την κοινωνική ένταξη των «φυσικά αδυνάτων» αλλά και των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον**. (26 Οκτ Πανελλήνιος Σχολικός Διαγωνισμός "Let's Move" 2020–2021, 2020) και στον διαγωνισμό Bravo Schools(2020-21)

Σκοπός ήταν οι μαθητές/τριες, να διαμορφώσουν **θετική στάση προς την άσκηση, ως παράγοντα ευημερίας και προαγωγής αξιών, ώστε μέσα από έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής, που θα τους είναι ωφέλιμες και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους και θα στηρίζονται σε αξίες όπως:** σεβασμός, υπευθυνότητα, ειλικρίνεια, συνεργασία, συναισθηματική νοημοσύνη, προσπάθεια για το καλύτερο κλπ**.** Μέσα σε ιδιαίτερες συνθήκες για την εκπαίδευση, εγκλεισμού και εξ αποστάσεως διδασκαλίας, με καινοτόμες δράσεις επιχειρήθηκε η ενίσχυση των ειδικών σκοπών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, κυρίως του γνωστικού και του συναισθηματικού τομέα (αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή, αυτοεκτίμηση, καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης).

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Γνωριμία με αθλητικές δραστηριότητες,
- Γνωριμία με το φυσικό περιβάλλον της περιοχής τους και ενημέρωσή τους για τη σημαντικότητα της βιωσιμότητας του,
- Υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών/τριών,
- Ενίσχυση της συνεργασίας, της ανταλλαγής ιδεών, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία,
- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, διάχυση ιδεών,
- Εξοικείωση των μαθητών/τριών με τεχνολογικά και ψηφιακά εργαλεία, να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες για τον εντοπισμό έγκυρων πηγών μέσα από τις ΤΠΕ.

Μεθοδολογία Σχεδιασμός

Η μεθοδολογία στηρίχθηκε στη διερευνητική μάθηση. Ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από διερευνητικές διαδικασίες και στρατηγικές (Bruner 1960). Μέσα από την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, με τη χρήση πολυτροπικών περιβαλλόντων ο μαθητής γίνεται ερευνητής, επιλέγει, αποδέχεται ή απορρίπτει (Prensky, 2001). Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, χρησιμοποιεί τη γνώση σαν εργαλείο και μαθαίνει να επικεντρώνεται στον στόχο του.

Εξαιτίας της Πανδημίας (Covid19) το πρόγραμμα προσαρμόστηκε στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες του διδακτικού έτους 2020-2021, δηλαδή υπήρξαν δράσεις, που υλοποιήθηκαν **δια ζώσης** και άλλες με τη μορφή της **σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας**. Προκειμένου να καλυφθούν όλες οι πτυχές, το πρόγραμμα στηρίχθηκε σε τρεις προσεγγίσεις-άξονες: **i) θεωρητική προσέγγιση, ii) βιωματική προσέγγιση** και **iii) αξιολόγηση.** Πιο συγκεκριμένα, παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν:

- Ενημέρωση των μαθητών/τριών για την αξία της δια βίου άσκησης και της σωστής αθλητικής συμπεριφοράς και δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για ενίσχυση και εμπέδωση,
- Γνωριμία με αθλήματα όπως: ορειβασία, κωπηλασία, ποδηλασία, στίβος κλπ.,
- Αναφορά σε ιδιαίτερες στιγμές του αθλητισμού και αθλητικές διοργανώσεις π.χ. Παραολυμπιακοί Αγώνες,
- Τηλεδιασκέψεις – συνεντεύξεις μέσω webex με αθλητές, ολυμπιονίκες, συγγραφέα βιβλίου, με συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και μαθητών και των δυο σχολείων, εκπροσώπων της ΔΠΕ Μαγνησίας (Υπεύθυνος σχολικών δραστηριοτήτων και Προϊσταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων), κλπ.,
- Συμμετοχή σε πανελλαδικούς διαγωνισμούς,
- Κινητικά παιχνίδια στην αυλή, καταγραφή και ψηφιοποίηση αυτών με animations σε βιβλία έντυπης και ψηφιακής μορφής

Ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία στο πρόγραμμα έδωσε η χρήση των ΤΠΕ. Η σχεδίαση φύλλων εργασίας και ψηφιοποιημένων παιχνιδιών για αξιολόγηση – ανατροφοδότηση, η δημιουργία ψηφιακού και έντυπου υλικού καταγραφής των δράσεων, καθώς και η **παιχνιδοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας**, έκαναν το μάθημα πιο ελκυστικό και πιο άμεσο. Οι ψηφιοποιημένες δραστηριότητες ήταν στον ίδιο προσανατολισμό, αλλά είχαν διαφορετικό χαρακτήρα:

Α) Σχεδιασμός και δημιουργία με ενεργή εμπλοκή των μαθητών, ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών με στόχο την αξιολόγηση-ανατροφοδότηση και τη μεταξύ τους συνεργασία:

- Διαδραστικά φύλλα (https://bit.ly/3y8DKYG) εργασίας: "Άσκηση και Φυσική Δραστηριότητα: Υγεία και Αξίες".

- Συνεργατικός τοίχος (https://padlet.com/andreadoue/986hfvjvwotm) "Τί μου είπαν οι αθλητές".
-https://scratch.mit.edu/projects/466548829/fullscreen/ «Κωπηλάτησε στη λίμνη Κάρλα και γίνε κι εσύ ένας σύγχρονος Ολυμπιονίκης γνώσεων». -
https://wordwall.net/el/resource/14259769 Σωστό ή λάθος: «Ταιριάξτε τα χαρακτηριστικά».
-https://wordwall.net/el/resource/14258133 Λαβύρινθος: «Τρέξτε προς τη σωστή φράση».
-https://wordwall.net/el/resource/14504434 «Ταίριαξε τις αξίες».
-https://wordwall.net/el/resource/14506019 «Ο Πιλότος των αξιών».
https://www.liveworksheets.com/c?a=s&g=reader&s=PE&t=vniydoemc1q&sr=n&l=jb&i=uuncfn&r=mb&db=3 «Επίπεδα Υπευθυνότητας».
https://www.liveworksheets.com/3-kg144930xs «Αργά - γρήγορα».

Β) Σχεδιασμός παιχνιδιών με τη χρήση ελεύθερων λογισμικών, που προσφέρουν στους μαθητές σύγχρονες μαθησιακές εμπειρίες:

- **Παιχνίδι με νόημα**, (https://gamilab.com/play/5682be73-54ee-43d9-81ca-0821b1fa4825) "Γίνε κι εσύ ο ορειβάτης των 7summits" και "Οδήγησε τον ποδηλάτη".
- Παιχνίδια ρόλων και ενσυναίσθησης σε ομάδες μέσω του **webex breakout sessions**.
- Ηχογραφήσεις μαθητών με θέμα τη διαχείριση και αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη σχολική αυλή, σε συνδυασμό με στοιχεία διακειμενικότητας (όπως για παράδειγμα οι Μύθοι του Αισώπου), ψηφιοποίηση και ενσωμάτωσή τους σε **βιβλία** έντυπης και ψηφιακής μορφής με τη χρήση **QR**.

Γ) Δημιουργία τεσσάρων (4) διαδραστικών βιβλίων με άμεση εμπλοκή των μαθητών:

- «Όλοι έχουν αξία στην ομάδα. Αποδοχή στη διαφορετικότητα».
- «Χαμένος αγώνας είναι μόνο ο αγώνας που δεν δόθηκε. Αξία έχει η συμμετοχή».
- «Μεγαλύτερη αξία από το αποτέλεσμα έχει το ίδιο το παιχνίδι. Συναισθηματική νοημοσύνη».
- «Το κρυμμένο μυστικό της ιστορίας: Η αξία της Φυσικής Αγωγής στη σχολική ζωή».

(Τα βιβλία βρίσκονται αναρτημένα εδώ: https://volosphysicaleducation.blogspot.com/)

Όλο το πρόγραμμα στόχο είχε τον **προβληματισμό**, την **παρακίνηση** και την **ενίσχυση ανάπτυξης δεξιοτήτων και αξιών** των μαθητών, που θα τους είναι χρήσιμες και στην ενήλικη ζωή τους. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε με συζήτηση, παρατήρηση και συμπλήρωση φύλλων εργασίας.

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα είναι **συμβατό με το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης,** δηλαδή «*συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο ή καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά» (ΔΕΠΠ, Σ., & ΑΠ, Σ. Μ.,2003).* Ενώ **ενισχύει τους επιμέρους διδακτικούς στόχους της Φ.Α.**, γιατί επιδρά θετικά στον **γνωστικό** και **συναισθηματικό τομέα** της προσωπικότητας των παιδιών σχετικά με τους κοινωνικούς και ηθικούς στόχους όπως αυτοί αναφέρονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. *(Ν. 1566/85).* Επίσης θα μπορούσε να συνδεθεί και με άλλα διδακτικά αντικείμενα όπως το μάθημα της Κοινωνικής & Πολιτικής Αγωγής, Φυσικής ΣΤ', Γεωγραφία Ε'-ΣΤ', ΤΠΕ, Ευέλικτη Ζώνη (Εργαστήρια Δεξιοτήτων).

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατάφεραν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές. Τους ώθησαν να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν, να γνωρίσουν Ολυμπιονίκες και πρωταθλητές και να διαμορφώσουν απόψεις σχετικά με τις **αξίες** και το **ευ ζην**. Οι απόψεις τους καταγράφηκαν και δημοσιοποιήθηκαν στον τοπικό έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, ενώ

παράλληλα υπέβαλαν προτάσεις αξιοποίησης και βελτίωσης του σχολείου τους σε θεσμικά όργανα (Υφυπουργός Παιδείας). Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι οι μαθητές, έχουν ανάγκη να ασχοληθούν με θέματα, που πρωταρχικά άπτονται των ενδιαφερόντων τους και είναι ιδιαίτερα σημαντικό μέσω βιωματικών καινοτόμων δράσεων, να δημιουργηθούν ανάλογες συνθήκες για τη δια βίου ενασχόλησή τους με ζητήματα που τους αφορούν, ως πολίτες του αύριο, να εξοικειωθούν σε βιωματικές και εναλλακτικές παιδαγωγικές τεχνικές σε σύγχρονα θέματα, που ενισχύουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων-δεξιοτήτων ζωής.

Οι συνθήκες στην τηλεκπαίδευση υπήρξαν δύσκολες στην αρχή, κυρίως σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή, τη σύνδεση στο διαδίκτυο κλπ.. Επίσης ήταν δύσκολο να πειστούν όλοι οι εμπλεκόμενοι, ώστε να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δράσεις. Δεν ήταν εξοικειωμένοι με ανάλογες μεθόδους μάθησης, ώστε από παθητικοί δέκτες να γίνουν ενεργοί μεταδότες ιδεών, αξιών, γνώσεων και να καταφέρουν να λειτουργήσουν ως ερευνητές, με στόχο να ανακαλύψουν τη γνώση και να τη μεταλαμπαδεύσουν.

Στην πραγματικότητα η όλη δραστηριοποίηση με τις διαστάσεις που πήρε, αποτέλεσε ένα άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Κατάφερε να κινητοποιήσει μικρούς και μεγάλους, να συμμετέχουν από κοινού σε πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, ενώ έκδηλη ήταν η ικανοποίηση των μαθητών και ο ενθουσιασμός τους για ό, τι αφορούσε το πρόγραμμα.

Αναφορές

Bruner, J. (1960).*«Η Διαδικασία της Παιδείας»* (μτφρ: Χ.Κληρίδη), ΚΑΡΑΒΙΑΣ, ΑΘΗΝΑ 1960

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the horizon, 9(5)

Κάτζη, Χ. (2013).«Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση».

Ματσαγγούρας, **Η., (2011).***«Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Ι. Στρατηγικές Διδασκαλίας, ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας»*, GUTENBERG – Γ. &Κ. Δάρδανος, 2011, ISBN:960-01-1441-2.

ΔΕΠΠ, Σ., & ΑΠ, Σ. Μ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις, 27(11), 2013.

Ν. 1566/85.*«Ο Σκοπός της Φυσικής Αγωγής-Γενικός Σκοπός της Εκπαίδευσης»*.http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/gymn_est/dask_est.pdf

26 Οκτ Πανελλήνιος Σχολικός Διαγωνισμός “Let’s Move” 2020–2021. (2020, August 20). Ορίζοντες, Εκπαιδευτικός Οργανισμός. https://bit.ly/3gm0y1e

Ο μικρός πρίγκιπας ταξιδεύει.

Κανακάρη Ελένη
Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο παραλίας Βέργας
elenkana@gmail.com

Περίληψη

Η διδακτική παρέμβαση STEAM «Ο μικρός πρίγκιπας ταξιδεύει» υλοποιήθηκε από το Νηπιαγωγείο παραλίας Βέργας την σχολική χρονιά 2020-2021. Ο αγαπημένος μας ήρωας του παραμυθιού του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ επιλέχθηκε από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου μας, για να δώσει το όνομά του στο ρομποτάκι της τάξης μας. Με αφορμή αυτό το γεγονός σκεφτήκαμε να υλοποιήσουμε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για ένα διαθεματικό project που βασίζεται σε δραστηριότητες STEAM. Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν ενίσχυσαν την φαντασία, την συνεργασία και την δημιουργικότητα όλων μας. Στόχος μας ήταν οι εκπαιδευόμενοι/ες να μάθουν να αναστοχάζονται στη διαδικασία της επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων, που προκύπτουν από τα δικά τους ενδιαφέροντα και τις δικές τους ανάγκες και να συνεργαστούν με κοινό στόχο. Ακολουθήσαμε την διαθεματική προσέγγιση που επιτρέπει την ολιστική θεώρηση των πραγμάτων.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματικότητα, συνεργασία, προσχολική αγωγή.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση STEAM εστιάζει στην κριτική σκέψη, στην εργασία σε ομάδες και στην συλλογική προσπάθεια. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει μόνο μία λύση σε ένα πρόβλημα, αλλά περισσότερες. Μέσα από την εκπαίδευση STEAM, η μάθηση αποκτά νόημα και μπορεί να οδηγήσει σε πολύ θετικές, μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Moomaw & Davis, 2010). Στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αρέσει να εξερευνούν τα υλικά, να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν να φτιάχνουν πράγματα με αυτά. Μέσα από την ενασχόληση με το STEAM εκπαιδευόμενοι/ες και εκπαιδευτές μετουσιώνουν το παιχνίδι σε μάθηση. Η συνεργασία με άλλους/ες αναπτύσσει τη δημιουργική και κριτική σκέψη, την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Herro & Quigley, 2016).

Σκοπός.

Σκοπός του έργου μας, είναι να υπογραμμιστεί η θετική επίδραση της μεθοδολογίας STEAM στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και να διευρυνθεί η εφαρμογή της και στην προσχολική αγωγή. Οι μαθητές/τριες, εμπλεκόμενοι/ες σε προσεγγίσεις STEAM, συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που αφορούν τις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, τις Επιστήμες των Μηχανικών, τις Τέχνες και τα Μαθηματικά. Μέσα από το σχεδιασμό της διδακτικής μας προσέγγισης, μαζί με τα παιδιά επιδιώκουμε να μάθουν με βιωματικό τρόπο, πως αναπτύσσεται και υλοποιείται ένα σχέδιο εργασίας και συνάμα να μάθουν τις στρατηγικές αξιολόγησης του.

Τα παιδιά με την κατάλληλη καθοδήγηση, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, ενθαρρύνονται να παρατηρούν, να υποθέτουν, να πειραματίζονται, να μην απογοητεύονται όταν κάνουν λάθη, να είναι δημιουργικά και να συνεργάζονται. Αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει μόνο μία λύση σε ένα πρόβλημα, αλλά περισσότερες, καθώς και ότι υπάρχουν διαφορετικές οπτικές μιας κατάστασης. Η εκπαίδευση με βάση το STEAM προσθέτει στη μάθηση νόημα και μπορεί να οδηγήσει σε πολύ θετικές μελλοντικές, εκπαιδευτικές εμπειρίες (Moomaw & Davis, 2010). Η προσέγγιση STEAM στοχεύει στην προετοιμασία των παιδιών στα παγκόσμια ζητήματα μέσω της διερεύνησης, της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Herro & Quigley, 2016). Έρευνες που μελέτησαν την ενασχόληση των παιδιών στην προσχολική ηλικία με το STEAM έδειξαν ότι οι εμπειρίες που

αποκτούν, επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις και δεξιότητες στα επιστημονικά πεδία STEAM (Bagiati et al., 2010).

Μεθοδολογία

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων μας πραγματοποιείται με βάση τα 5 Ε του Αναλυτικού Προγράμματος στην προσέγγιση STEAM και είναι:

1. Ενασχόληση- Εμπλοκή (Engagement): Η αφετηρία της διαδικασίας συνδέει τις εμπειρίες των παιδιών με την δεξιότητα που έχουμε θέσει στόχο να μάθουν.
2. Εξερεύνηση (Exploration): Εξερευνούμε του περιβάλλον και τα υλικά του.
3. Εξήγηση (Explanation): Εκφράζουμε των έννοιες που εξερευνούμε και αποδίδουμε νόημα σε αυτές.
4. Επεξεργασία (Elaboration): Όταν τα παιδιά κατανοήσουν τις έννοιες, μπορούν να κάνουν συσχετισμούς και να προβούν σε ανεπτυγμένα συμπεράσματα.
5. Αξιολόγηση (Evaluation): Πραγματοποιείται και από τους/τις μαθητές/τριες και από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι ένα project βασισμένο σε δραστηριότητες STEAM. Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών αντιμετωπίζουν τη γνώση ολιστικά και ολόπλευρα σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Κοσσυβάκη, 2003). Στόχο τους έχουν, να οδηγηθούν τα παιδιά στην μάθηση μέσα από τον προβληματισμό, που στην προκειμένη περίπτωση το σχέδιο εργασίας (project) συνδέεται με πρόγραμμα STEAM.

Δραστηριότητα 1: Γνωριμία με το STEAM.

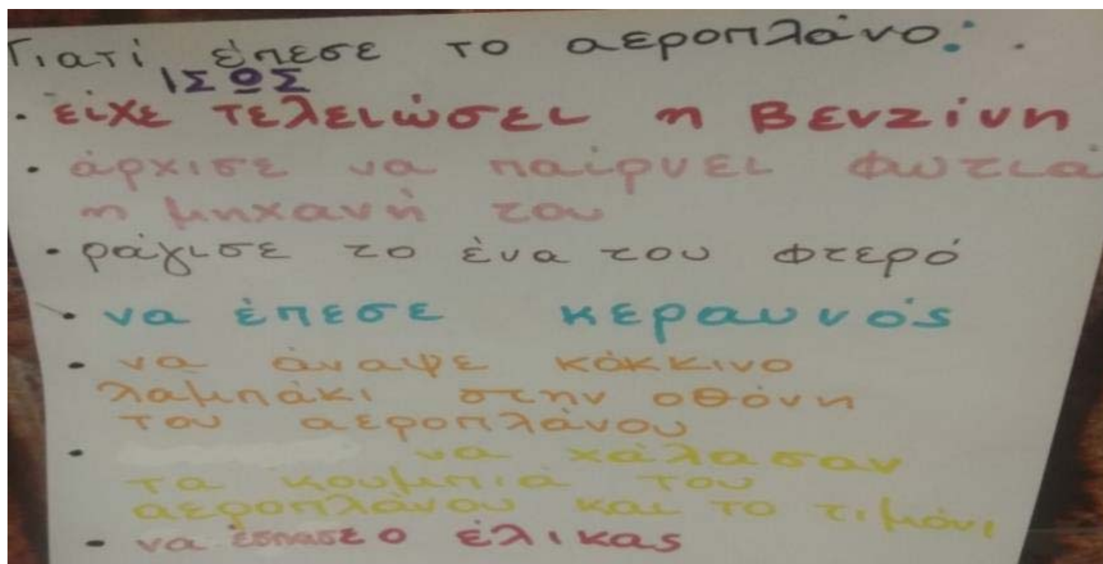
Φέρνουμε στην ολομέλεια της τάξης την ταμπέλα με στην λέξη STEAM. Εξηγούμε στα παιδιά σε ποιες αγγλικές λέξεις αντιστοιχεί το κάθε γράμμα από το ακρωνύμιο της λέξης που σχηματίζεται και τι σημαίνει. Συζητάμε για τα επιστημονικά πεδία που αντιστοιχεί το κάθε γράμμα (Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Επιστήμες των Μηχανικών, Τέχνες, Μαθηματικά). Δείχνουμε στα παιδιά εικόνες που αντιστοιχούν σε αυτά τα πεδία και τους ζητάμε να τοποθετήσουν την κάθε εικόνα, στο αντίστοιχο γράμμα της έννοιας που ταιριάζει (Εικόνα 1).



Εικόνα 1

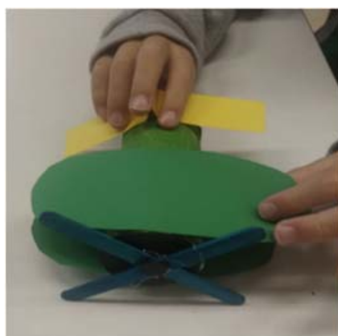
Δραστηριότητα 2. Science (Επιστήμη): Ο μικρός πρίγκιπας πέφτει με το αεροπλάνο.

Με αφορμή την ανάγνωση του παραμυθιού του «μικρού πρίγκιπα» εκφράζουμε ιδέες για ποιο λόγο θα μπορούσε να είχε προκληθεί η πτώση του αεροπλάνου του. Καταγράφουμε τις υποθέσεις των παιδιών (Εικόνα 2). Μέσα από ερωταπαντήσεις και τον καταιγισμό ιδεών, ανιχνεύσουμε τις απόψεις και τις γνώσεις των παιδιών για το θέμα. Τα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία τους να φτιάξουμε και εμείς αεροπλάνο με υλικά της τάξης μας και να σκεφτούμε για ποιο λόγο θα μπορούσε να προσγειωθεί αιφνιδιαστικά το αεροπλάνο μας.



Εικόνα 2

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και αφού εξερευνούν τα υλικά της τάξης, δοκιμάζουν να υλοποιήσουν τις ιδέες τους, άλλες με επιτυχία και άλλες όχι. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες και φτιάχνουν τρία αεροπλάνα. Στο τέλος παρουσίαζουν την κατασκευή του αεροπλάνου τους. Έφτιαξαν αεροπλάνο με ρολάκι από χαρτί υγείας (Εικόνα 3). Από τουβλάκια lego (Εικόνα 4). Από μπουκάλι πλαστικό (Εικόνα 5).





Εικόνα 3 **Εικόνα 4** **Εικόνα 5**

Δραστηριότητα 3. Technology (Τεχνολογία): Ο μικρός πρίγκιπας ταξιδεύει στον αστεροειδή Β612.

Ο Αστεροειδής (πλανήτης) έχει το μέγεθος ενός σπιτιού και ονομάζεται Β612, ο οποίος έχει τρία ηφαίστεια (δύο ενεργά και ένα ανενεργό) και ένα τριαντάφυλλο ανάμεσα σε πολλά άλλα αντικείμενα. Τα παιδιά μεταμορφώνουν το ρομποτάκι μας σε μικρό πρίγκιπα, του δίνουν κίνηση και προγραμματίζουν την διαδρομή που θα ακολουθήσει. Επενδύουν την διαδρομή με αφήγηση. Τα παιδιά ζωντανεύουν το ρομποτάκι - μικρό πρίγκιπα μόνα τους, του δίνουν μορφή, κίνηση, φωνή και προορισμό. Του προβάλλουν τα δικά τους συναισθήματα.



Εικόνα 6

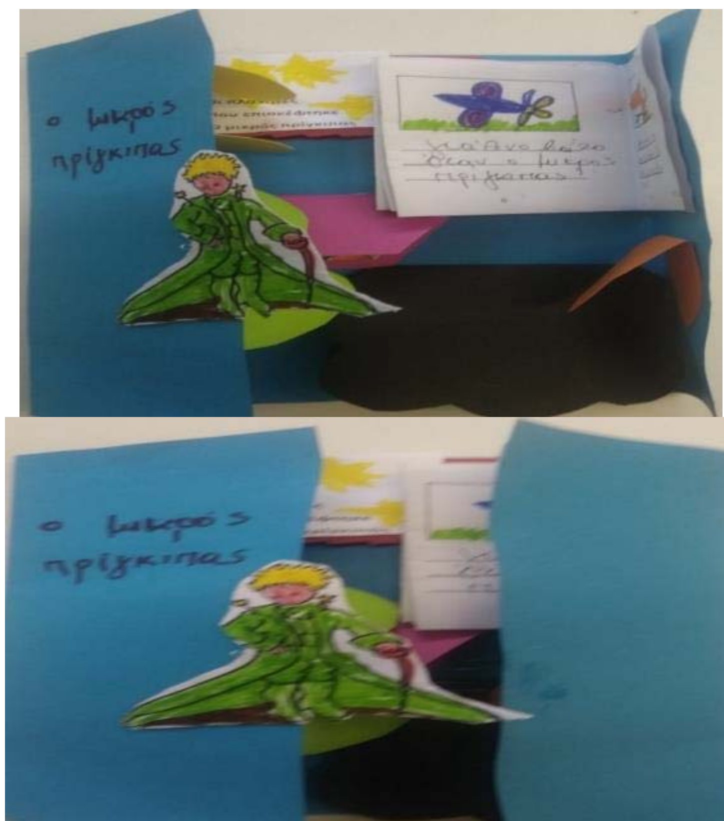
Δραστηριότητα 4. Arts (Τέχνες): Lapbook

Μαζί με τα παιδιά φτιάχνουμε το λουλούδι του μικρού πρίγκιπα από χαρτί γκοφρέ(Εικόνα 7)



Εικόνα 7

Φτιάχνουμε και Lapbook (Εικόνα 8)



Εικόνα 8

Δραστηριότητα 5. Mathematics (Μαθηματικά): Αεροδυναμική Άνωση.

Στα Μαθηματικά το πέταγμα του αεροπλάνου, ο ρόλος που παίζουν σε αυτό οι έλικες και τα φτερά του, αποτελούν αφετηρία για δραστηριότητες πειραμάτων προκειμένου να ελέγξουμε κατά πόσο ισχύουν οι υποθέσεις που διατυπώνουν οι μαθητές μας (Hewitt, 2009). Μαζί με τα παιδιά ψάξαμε πληροφορίες για το πέταγμα του αεροπλάνου https://youtu.be/d_-ciiRpFno και στη συνέχεια τις συνδυάσαμε με προηγούμενες γνώσεις καταλήγοντας σε γόνιμα συμπεράσματα (Τσελφές & Μουστάκα,2004). Κάναμε υποθέσεις πριν πραγματοποιήσουμε πειράματα για το πέταγμα των δικών μας αεροπλάνων, που έχουμε φτιάξει με υλικά του σχολείου. Προσπαθήσαμε να μαντέψουμε ποια από τα «αεροπλάνα» που έχουμε κατασκευάσει με απλά υλικά, μπορούν να πετάξουν. Φτιάξαμε αεροπλάνα σαΐτες από χαρτί Α4 (Εικόνα 9) και διαπιστώσαμε ότι αυτά πετούσαν για περισσότερη ώρα. Ίσως γιατί το χαρτί είναι πιο ελαφρύ υλικό. Πειραματιστήκαμε με τα αεροπλάνα σαΐτες. Καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας.

- Πώς πετάει το αεροπλάνο;
- Τι βοηθούν οι έλικες;
- Τι νομίζετε ότι θα συμβεί αν σπάσουν οι έλικες;
- Γιατί τα «αεροπλάνα» σαΐτες μένουν στον αέρα περισσότερη ώρα από ότι τα «αεροπλάνα» με ρολό υγείας και με μπουκάλι.
- Τι ρόλο παίζει ο αέρας στο πέταγμα;



Εικόνα 9

Δραστηριότητα 6. Engineering (Μηχανική):

Τα παιδιά κατασκευάζουν με τουβλάκια, τις περιπλανήσεις του μικρού πρίγκιπα. Φτιάχνουν γέφυρες και πλανήτες. Δοκιμάζουν την ισορροπία των υλικών και την ανθεκτικότητα τους. Προσπαθούν να βρουν τρόπο να στηρίξουν τις γέφυρες και τις κατασκευές τους. Είναι μηχανικοί! (Εικόνα 10)



Εικόνα 10

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση που ταιριάζει στα σχέδια εργασίας έχει περιγραφικό χαρακτήρα, είναι διαμορφωτική, επιχειρείται δηλαδή σε διαδοχικές φάσεις (αρχική, κατά τη διάρκεια, στην ολοκλήρωση) και συμβάλλει στην αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων, σε περίπτωση που διαπιστωθούν δυσλειτουργίες, μερική επέκταση ή και συρρίκνωση των αρχικά προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, ανάλογα με το βαθμό διατήρησης του ενεργού ενδιαφέροντος των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2000). Η ενασχόλησή μας με τις περιπέτειες του μικρού πρίγκιπα συνεχίζεται. Δεν μπορούμε να έχουμε τελική αξιολόγηση. Βρισκόμαστε στην ενδιάμεση αξιολόγηση του σχεδίου και ο ενθουσιασμός των παιδιών και ο δικός μας μάς δίνει το πράσινο φως το έργο να συνεχιστεί ως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά από την αρχή έως και τώρα έχουν αμείωτο ενδιαφέρον για το θέμα. Ο μικρός πρίγκιπας αποτελεί ένα παραμύθι με πληθώρα εννοιών και κάθε μέρα έχουμε την δυνατότητα να ανοίγουμε και έναν νέο τομέα ενασχόλησης.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας νιώσαμε ενθουσιασμό και τόνωση της αυτοπεποίθησής μας για την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων εργαλείων στην εκπαιδευτική μας πράξη. Επίσης έχουμε καταγράψει μέσα από την παρατήρηση και καταγραφή που κάνουμε σε όλη την διάρκεια του έργου, ότι κάποια παιδιά ιδιαίτερα αυτά που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των προνηπίων είχαν δυσκολία να αντιληφθούν τον χώρο και τον χρόνο και να διεξάγουν λογικά συμπεράσματα. Μέσα από την ενασχόληση με το πρόγραμμά μας, ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τον τρόπο σκέψης τους, να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσουμε, να εκφράσουν και να ακούσουν ιδέες και έτσι να αναπτύξουν και να διευρύνουν την σκέψη τους. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το πρόβλημα (πτώση αεροπλάνου) διατύπωσαν υποθέσεις, και κατασκεύασαν μοντέλα αναπαράστασης που αποτέλεσαν εργαλεία κατανόησης επιστημονικών εννοιών. Μέσα από την διερεύνηση που διεξήγαμε, υπήρξε μεγαλύτερη κατανόηση των επιστημονικών εννοιών (Χαλκιά, 2014). Μέχρι στιγμής και ενώ το έργο συνεχίζεται υπάρχει θετική ανταπόκριση των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη νέα διδακτική μας προσέγγιση. Οι γονείς έχουν γίνει αρωγοί μας και μέσα από τα κανάλια της ασύγχρονης επικοινωνίας ενημερώνονται για την πορεία του έργου μας.

Τα παιδιά έχουν πάρει στο σπίτι τους ένα μικρό βιβλίο(Εικόνα 11) με ενδεικτικές εργασίες από την επεξεργασία του θέματος. Στον αρχικό σχεδιασμό, υπήρχε η ιδέα της οργάνωσης ενός εργαστήριου STEAM για τους γονείς και κηδεμόνες του σχολείου μας αλλά λόγω των περιοριστικών μέτρων που θέτει η πανδημία του Covid 19 δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθεί. Το έργο αναρτιέται στην πλατφόρμα του e twinning. Θα αναζητήσουμε επίσης εκπαιδευτικά προγράμματα διαθέσιμα στην πλατφόρμα που είναι συμβατά με το θέμα μας. Θα υπάρξει διάδοση των αποτελεσμάτων του έργου με οργάνωση εργαστηρίων με τους γονείς των μαθητών/τριών, όταν αυτό επιτραπεί. Η προώθηση του έργου θα προωθηθεί στα μέσα ενημέρωσης και στα κοινωνικά δίκτυα. Θα γίνει καταχώριση του έργου ως παράδειγμα ορθής πρακτικής και θα υπάρχει συνέχιση των δραστηριοτήτων STEAM στην καθημερινή εκπαιδευτική εργασία. Η αποκτηθείσα εμπειρία και γνώση θα διαχυθούν μέσα από τα κοινωνικά και συνεργατικά δίκτυα σε άλλα σχολεία της χώρας μας και του εξωτερικού.



Εικόνα 11

Πρόταση

Θεωρούμε ότι υπάρχει η ανάγκη οργανωμένων επιμορφωτικών δράσεων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προγραμμάτων STEAM ώστε να διευρυνθεί η εφαρμογή της στις σχολικές τάξεις.

Αναφορές

Bagiati, A., Yoon, S., Evangelou, D., & Ngambeki, I. (2010). Engineering curricula in early education: Describing the landscape of open resources. Early Childhood Research and Practice, 12(2), 1-15.

Herro, D., & Quigley, C. (2016). Innovating with STEAM in middle school classrooms: Remixing education. On the Horizon, 24(3), 190-204.

Moomaw, S.& Jaumall, D. (2010). "STEM Comes to Preschool" Young Children 65 (5): 12-18.

Hewitt, P. (2009). *Οι έννοιες της φυσικής*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου.*Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg

Τσελφές, Β. & Μουστάκα, Μ. (2004). Σχετικά με τη φύση της διδασκόμενης επιστήμης στα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Διδασκαλία των φυσικών επιστημών – Έρευνα και πράξη*, 7, 12-21.

Χαλκιά, Κρ. (2010). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες* (Α' τόμος). Αθήνα: Πατάκης

Ο Ρούλης Κουβαρούλης και η Ρίτσα Κουβαρίτσα

Βλαδίκα Ελισάβετ
Νηπιαγωγός, Διεύθυνση ΠΕ Πέλλας
vladeli@yahoo.gr

Τσορτανίδου Ανθούλα
Νηπιαγωγός, Διεύθυνση ΠΕ Πέλλας
atthi@sch.gr

Περίληψη

«Ο Ρούλης Κουβαρούλης και η Ρίτσα Κουβαρίτσα» είναι ένα πρόγραμμα ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης των νηπίων, το οποίο σχεδιάστηκε από μια ομάδα νηπιαγωγών σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες του Κέντρου Πρόληψης ΟΡΑΜΑ Πέλλας και αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία. Διαρθρώνεται σε έξι ενότητες, οι οποίες στόχο έχουν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες τα παιδιά να γνωρίσουν το σώμα τους, να μάθουν σε τι διαφοροποιούνται τα δύο φύλα και πώς θα εξελιχθούν μέχρι να ωριμάσουν και να γνωρίσουν τις προϋποθέσεις της σύλληψης και της γέννησης μιας νέας ανθρώπινης ζωής. Μαθαίνουν επίσης πώς να φροντίζουν και να σέβονται το σώμα τους, καθώς και να προστατεύουν τον εαυτό τους από πιθανή κακοποίηση. Η εφαρμογή του ολοκληρώνεται σε δώδεκα εβδομάδες, είναι βιωματικό, καταφέρνει με απλό και κλιμακωτά δομημένο τρόπο να δώσει τις απαραίτητες απαντήσεις στα παιδιά χωρίς να τραυματίσει την αθωότητα της ηλικίας τους. Συνοδεύεται από μουσική και πλούσιο εποπτικό υλικό.

Λέξεις – κλειδιά: Καινοτομία, φύλο, σεξουαλική ανάπτυξη, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Στην Προσχολική Αγωγή οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν το πρόγραμμά τους με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα τους στόχους που τίθενται και τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης δραστηριοτήτων Μελέτης περιβάλλοντος τα νήπια μαθαίνουν τα στάδια βιολογικής ανάπτυξης του ανθρώπου, τα στάδια του κύκλου της ζωής και τις διαφορές των δύο φύλων, μεταξύ άλλων. Τα παιδιά συχνά εκφράζουν «δύσκολες» ερωτήσεις και οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πώς να απαντήσουν σ' αυτές.

Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες τα προγράμματα που αφορούν στη σεξουαλική αγωγή ξεκινούν κατά κύριο λόγο από τη μέση εκπαίδευση, χωρίς να αποκλείεται το γεγονός να εφαρμόζονται τέτοιου είδους προγράμματα και στην πρωτοβάθμια και προσχολική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής εφαρμόζονται στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (Γερούκη, 2011).

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας αποτελούν μέρος των καινοτόμων δράσεων που οργανώνονται κι εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η Αγωγή υγείας συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους (ΑΠΣ Προσχολικής Αγωγής). Η Αγωγή Υγείας έχει 9 άξονες γνωστικού περιεχομένου, μεταξύ των οποίων είναι και ο άξονας «Σεξουαλική Αγωγή – διαφυλικές σχέσεις».

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, η «Σεξουαλικότητα είναι μια κεντρική πτυχή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και περιλαμβάνει το φύλο, τις ταυτότητες και τους καθορισμένους από το φύλο ρόλους, τον σεξουαλικό

προσανατολισμό, τον ερωτισμό, την ευχαρίστηση, την οικειότητα και την αναπαραγωγή»(World Health Organization, 2006).

Η νηπιακή ηλικία είναι η πλέον κατάλληλη, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά τις γνώσεις που έχουν ανάγκη, να λύσουν τις απορίες τους, να κατανοήσουν το σώμα και τις λειτουργίες του, να μάθουν να το φροντίζουν και να το προστατεύουν, να μάθουν να τηρούν τα όρια και να σέβονται το σώμα των άλλων. Επιπλέον να είναι σε θέση να εκφράζουν τα φιλικά ή ερωτικά τους συναισθήματα με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο και να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τη μη αποδοχή και απόρριψη αυτών των συναισθημάτων τους.

Το πρόγραμμα δημιουργήθηκε από μια ομάδα νηπιαγωγών της Διεύθυνσης ΠΕ Πέλλας, σε συνεργασία με τους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς του Κέντρου Πρόληψης «ΟΡΑΜΑ». Κάθε υποομάδα νηπιαγωγών ανέλαβε να προετοιμάσει δραστηριότητες κατάλληλες για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος. Στις συναντήσεις παρουσιάζονταν οι δραστηριότητες και σε συνεργασία με όλη την ομάδα γίνονταν διορθώσεις. Όταν οι δραστηριότητες έφτασαν στην τελική τους μορφή, ετοιμάστηκε το εποπτικό υλικό από τις νηπιαγωγούς και παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες στην ομάδα βιωματικά, έτσι ώστε πλέον να φανούν οι πιθανές δυσκολίες υλοποίησής τους. Στη συνέχεια η χορωδία του Νέου Ωδείου της πόλης ηχογράφησε τη μουσική, η οποία συνοδεύει το πρόγραμμα, ένα τυπογραφείο ανέλαβε την εικονογράφηση κι εκτυπώθηκε το υλικό αρχικά σε 20 αντίτυπα - φακέλους.

Τη σχολική χρονιά που ακολούθησε, τέσσερα νηπιαγωγεία, με νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στη δημιουργία του προγράμματος, εφάρμοσαν πιλοτικά το πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο τους, κατά τη διάρκεια του τελευταίου τριμήνου της σχολικής χρονιάς, με έγγραφη συγκατάθεση των γονέων. Αμέσως μετά έγινε αξιολόγηση του προγράμματος από γονείς, εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς επιστήμονες. Η τελική ομάδα νηπιαγωγών σε συνεργασία με τους ψυχολόγους προχώρησε σε κάποιες διορθώσεις κι έτσι το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε τον Ιούλιο του 2017. Από την επόμενη σχολική χρονιά κάθε χρόνο εγκρίνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και μπορεί να πραγματοποιηθεί στα νηπιαγωγεία, στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων από νηπιαγωγούς, οι οποίες πρέπει οπωσδήποτε να έχουν επιμορφωθεί στο συγκεκριμένο πρόγραμμα από το τοπικό Κέντρο Πρόληψης.

Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία και συγκεκριμένα ανήκει στον άξονα των καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Κυριακώδη, Τζιμογιάννης, 2015). Σύμφωνα με τη διάκριση δύο διαστάσεων του Ellison(2009) είναι διδακτική καινοτομία, καθώς αναφέρεται στον πειραματισμό και μετασχηματισμό των προγραμμάτων σπουδών, των παιδαγωγικών πρακτικών, της αξιολόγησης των μαθητών και της επαγγελματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Επίσης αποτελεί στοιχειώδη καινοτομία σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), που διακρίνει την καινοτομία σε στοιχειώδη και ριζοσπαστική, καθώς οι αλλαγές που εισάγει είναι μικρές και κοντά στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, με στόχο τη βήμα προς βήμα εξέλιξη μιας καθιερωμένης πρακτικής (Κυριακώδη, Τζιμογιάννης, 2015).

Ενότητες

Στην παρούσα εισήγηση θα περιγραφεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης των νηπίων, το οποίο αποτελεί σημαντικό εγχειρίδιο για τις νηπιαγωγούς. Αποτελείται από έξι ενότητες, με 12 καρτέλες, οι οποίες εφαρμόζονται μία φορά την εβδομάδα. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται σε 12 εβδομάδες περίπου. Παράλληλα γίνονται μία σειρά από προτεινόμενες δραστηριότητες που συμπληρώνουν ή υποβοηθούν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες.

Το πρόγραμμα αυτό ως στόχους έχει:

Τη γνωριμία των παιδιών με τον Ρούλη Κουβαρούλη και τη Ρίτσα Κουβαρίτσα και την εισαγωγή των κανόνων της ομάδας.
Να καταλάβουν ότι το σώμα του ανθρώπου αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου, να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο φύλων.
Να κατανοήσουν πώς ο ερχομός ενός παιδιού στον κόσμο προϋποθέτει έναν δεσμό αγάπης ανάμεσα σε μια γυναίκα και έναν άντρα.
Να κατανοήσουν ότι για τη γέννηση ενός παιδιού χρειάζεται μια γυναίκα και ένας άντρας.
Να κατανοήσουν τις έννοιες της σύλληψης, της κύησης και της γέννησης.
Να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φιλίας.
Να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του έρωτα.
Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πότε νιώθουν ερωτευμένα και πώς να το εκφράζουν.
Να είναι σε θέση να αποδέχονται ή να αρνούνται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο τα συναισθήματα των άλλων.
Να κατανοήσουν τα βασικά γνωρίσματα της αγάπης.
Να είναι σε θέση να τα αναγνωρίζουν στις συμπεριφορές των άλλων.
Να μάθουν να φροντίζουν το σώμα τους και να μάθουν να προστατεύουν τον εαυτό τους.
Να συνειδητοποιήσουν πως το σώμα τους τους ανήκει.
Να καταλάβουν πως υπάρχουν καλά και κακά μυστικά.
Να καταλάβουν πως υπάρχουν καλά και κακά αγγίγματα.
Να σέβονται το σώμα τους.
Να θυμηθούν τα κεντρικά θέματα του προγράμματος και να το αξιολογήσουν.
Να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
Να αποχαιρετήσουν τους ήρωες του προγράμματος.
Να μάθουν να αποχωρίζονται πρόσωπα και καταστάσεις.

Στην πρώτη ενότητα τα παιδιά γνωρίζουν τους ήρωες του προγράμματος, τον Ρούλη Κουβαρούλη και τη Ρίτσα Κουβαρίτσα, συναποφασίζουν τους κανόνες που θα ισχύουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος στην τάξη τους και κάνουν παιχνίδια σύσφιξης της ομάδας.

Στη δεύτερη ενότητα τα παιδιά παρατηρούν τις αλλαγές στο σώμα του ανθρώπου κατά το πέρασμα του χρόνου και μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες ταυτίζονται με τον γονέα του ίδιου φύλου και διακρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο φύλων.

Στην τρίτη ενότητα τα παιδιά κατανοούν ότι για τον ερχομό ενός παιδιού υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις και έρχονται σε επαφή με τις έννοιες της σύλληψης, της κύησης και της γέννησης.

Στην τέταρτη ενότητα τα νήπια γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής φιλίας, του έρωτα και της αγάπης, αναγνωρίζουν συναισθήματα προσωπικά ή άλλων, μαθαίνουν να διαχειρίζονται με έναν αποδεκτό κοινωνικά τρόπο τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα των ίδιων απέναντι σε ένα πρόσωπο, αλλά και του άλλου προσώπου. Υιοθετούν συναισθήματα αγάπης απέναντι στους συμμαθητές τους.

Στην Πέμπτη ενότητα τα παιδιά μαθαίνουν να φροντίζουν το σώμα τους και να προστατεύουν τον εαυτό τους. Μέσα από βιωματικά παιχνίδια κατανοούν ότι το σώμα τους τους ανήκει και ότι υπάρχουν καλά και κακά μυστικά και καλά και κακά αγγίγματα.

Στην έκτη ενότητα τα παιδιά καλούνται να θυμηθούν τα κεντρικά θέματα των δραστηριοτήτων του προγράμματος, να τα αξιολογήσουν, αλλά και να αξιολογήσουν τη δική τους συμμετοχή σε αυτό (να αυτοαξιολογηθούν) και να αποχαιρετίσουν τους ήρωες, κρατώντας τις αναμνήσεις από όσα πέρασαν μαζί καθώς κι ένα μικρό δωράκι από αυτούς.

Κάθε ενότητα συνοδεύεται από αναλυτικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και από ενημερωτικό σημείωμα για τους γονείς και κηδεμόνες. Επίσης στο τέλος της κάθε ενότητας υπάρχει φυλλάδιο αξιολόγησης της υλοποίησής της από τους εκπαιδευτικούς.

Το πρόγραμμα διαπραγματεύεται ευαίσθητα θέματα με απόλυτο σεβασμό στις ιδιαιτερότητες, που μπορεί να υπάρχουν στο κοινωνικό περιβάλλον κάθε παιδιού. Υπάρχει πρόβλεψη για περιπτώσεις που διαφοροποιούνται από τις συνηθισμένες καταστάσεις που συναντώνται στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ενός παιδιού και οδηγίες για την αντιμετώπιση τους, βάση των σύγχρονων ψυχολογικών θεωριών, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών. Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα υποστήριξης από το Κέντρο Πρόληψης.
Το πρόγραμμα συνδέεται με όλους τους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών.

Η μεθοδολογία του στηρίζεται στη βιωματική μάθηση, στην εργασία σε ομάδες, στο παιχνίδι ρόλων, στη δραματοποίηση σεναρίων.

Η συγγραφή του θεωρητικού μέρους του προγράμματος και των ενημερωτικών φυλλαδίων έγινε από τα Στελέχη του Κέντρου Πρόληψης: Λάζαρο Σιάντση, Σοφία Συρομάχου, Φωτεινή Τερζή, Χρήστο Τραμποσίνη. Η συγγραφή των ενοτήτων του προγράμματος έγινε από τις Νηπιαγωγούς: Χρύσα Αθανασιάδου, Μαρία Βαμβακά, Ελισάβετ Βλαδίκα, Μαρία Γιώση, Ευθυμία Γεωργιάδου, Μαρία Ιακωβίδου, Μαρία Μπεγλοπούλου, Σοφία Ναλμπάντογλου, Αργυρώ Παπαδάκη, Κυριακή Πολατίδου, Γεωργία Πολυχρονιάδου, Αικατερίνη Τζιώγα, Ανθούλα Τσορτανίδου, Μαρία Τσουκμάνη και τη Βρεφονηπιοκόμο Δέσποινα Γεωργιάδου.

Συμπεράσματα

Διαπιστώνεται καθημερινά από τη διεθνή βιβλιογραφία και από τις καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης από τη νηπιακή ηλικία. Άλλωστε σε αυτή την κατεύθυνση κινείται το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με την εισαγωγή αντίστοιχων «δεξιοτήτων» στο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα «Ο Ρούλης Κουβαρούλης και η Ρίτσα Κουβαρίτσα» περιλαμβάνεται στην πλατφόρμα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+», στην ενότητα «Ζω καλύτερα-Ευ Ζην» και στον τομέα «Γνωρίζω το σώμα μου - Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση»(ΙΕΠ, 2021)

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 18 Νηπιαγωγεία της Δ/νσης Πρωτ/μιας Εκπ/σης Πέλλας, σε 23 τμήματα και είχε αποδέκτες 316 νήπια-προνήπια. Παράλληλα πραγματοποιήθηκαν 55 ενημερωτικές συναντήσεις από τους επιστήμονες του Κέντρου Πρόληψης Όραμα Πέλλας και τις Νηπιαγωγούς με περίπου 300 γονείς.

Το κέντρο δημιούργησε επιμορφωτικές ομάδες για νηπιαγωγούς και επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) άλλων Κέντρων Πρόληψης. Συγκεκριμένα εκπαιδεύτηκαν 32 Νηπιαγωγοί της Δ/νσης Πρωτ/μιας Εκπ/σης Πέλλας, 15 Νηπιαγωγοί της Δ/νσης Πρωτ/μιας Εκπ/σης Άρτας και 47 Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί από διάφορα Κέντρα Πρόληψης, από την «Πρωτοβουλία για το Παιδί» Βέροια, από το «Ίδρυμα Νεότητας και Οικογένειας Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών», «Ίδρυμα Παιδικής Προστασίας Γιαννιτσών Παναγία η Οδηγήτρια». Επίσης συμμετείχαν στελέχη από το Τμήμα Εφαρμογών Πρόληψης και από το Τμήμα Σχεδιασμού του ΟΚΑΝΑ Επιμορφώθηκαν Νηπιαγωγοί και Επιστημονικό Προσωπικό Κέντρων Πρόληψης και σε άλλες Περιφερειακές ενότητες και τις αντίστοιχες Δ/νσεις Πρωτ/μιας Εκπ/σης: Αττικής, Μαγνησίας, Φωκίδας, Ευρυτανίας, Λευκάδας αλλά δυστυχώς δεν έχουμε ακόμα αριθμητικά στοιχεία.

Σημαντική είναι η αξιολόγηση που έγινε από τους γονείς. Πολλοί στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος είχαν ενδοιασμούς, μόλις άκουγαν «πρόγραμμα ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης» αλλά στο τέλος του προγράμματος δήλωσαν ενθουσιασμένοι και εντυπωσιασμένοι με τη γνώση που μετέφεραν τα παιδιά τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Συμφώνησαν πως είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να μαθαίνουν για το σώμα τους, τη σύλληψη, την κύηση και τη γέννηση. Παρατήρησαν ότι έγιναν πιο ικανά να φροντίζουν το σώμα τους και να προστατεύουν τον εαυτό τους.

Προβληματίστηκαν στο ενδεχόμενο να υποστούν σεξουαλική παρενόχληση και ένιωσαν πιο ικανοί να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες των παιδιών. Βρήκαν πολύ βοηθητικά τα ενημερωτικά σημειώματα που δίνονταν στο τέλος κάθε ενότητας. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πόσο σημαντική είναι η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων από τους επιστήμονες του Κέντρου Πρόληψης και από τις Νηπιαγωγούς. Ενδεικτική αναφορά αξίζει να γίνει σε φράσεις των γονέων:

«Με έβγαλε από τη δύσκολη θέση να εξηγήσω πώς γίνεται ένα μωρό. Το παιδί το έμαθε με πολύ ωραίο τρόπο»

«Υπήρχε μεγάλος ενθουσιασμός και χαρά σε κάθε επίσκεψη του Ρούλη»

«Πολύ σημαντικό το συμβόλαιο εμπιστοσύνης»

«Στην αρχή φοβόμουν τον τρόπο με τον οποίο θα μάθαιναν τα παιδιά σχετικά με τη σύλληψη. Φοβόμουν ότι τα παιδιά θα πονηρευτούν, αλλά δε συνέβη. Τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν και δεν σκέφτηκαν πονηρά»

Μεγάλος αριθμός νηπιαγωγών (85,7%) εκφράζει την ικανοποίησή του από την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς διαπιστώνουν σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά των νηπίων. Χαρακτηρίζουν το εποπτικό υλικό, ιδιαίτερα βοηθητικό και τις δραστηριότητες εύστοχες με κατανοητές οδηγίες. Δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στην ενότητα που αφορούσε την προστασία του σώματος. Οι νηπιαγωγοί ένιωσαν πιο σίγουρες για τον εαυτό τους, επιθυμούν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα ξανά και το προτείνουν ανεπιφύλακτα στους-τις συναδέλφους τους.

Το πρόγραμμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Βιβλιογραφία

Ellison, S. (2009). Hard-wired for innovation? Comparing two policy pathstoward innovative schooling. *International education*, *39*(1), 2.

Hargreaves, D. H. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. Demos.

World Health Organization. (2006). Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Βότση, Ε. (2017). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, *1*, 517-523.

Γερούκη, Μ. (2011). Η σεξουαλική αγωγή στο σχολείο. *Θεωρία και πράξη–οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μαραθιά*.

ΙΕΠ, (2021). Ανακτήθηκε από: http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/1034-seksoualiki-diapaidagogisi

Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2016). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών". *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, *8*(3), 123-151.

ΟΡΑΜΑ, (2017). Ο Ρούλης Κουβαρούλης και η Ρίτσα Κουβαρίτσα: *Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για νηπιαγωγούς με στόχο την υγιή ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη των νηπίων*, Έδεσσα.

Υ. Α. 21072β/Γ2 (ΦΕΚ 304/2003 τ. Β΄) «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου και Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf

«Ενεργά Σχολεία μια Οικοσυμμαχία» eTwinning έργο

Σαμουτιάν Μαργαρίτα
Νηπιαγωγός, Νηπιαγωγείο Αυλωναρίου,
marg_sam@yahoo.gr

Δούμα Τριανταφυλλιά (Λίλιαν)
Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Λουτρών Αιδηψού,
lilian.douma@gmail.com

Περίληψη

Το eTwinning έργο "Ενεργά Σχολεία μια Οικοσυμμαχία" βασίζεται στη συνεργασία 24 νηπιαγωγείων της Εύβοιας και της Φθιώτιδας που επικεντρώθηκαν στη δημιουργία βιώσιμων πόλεων/χωριών. Σκοπός της συγκεκριμένης σύμπραξης ήταν η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινωνίας) μέσα από την επεξεργασία των 17 παγκόσμιων στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης. Τα νηπιαγωγεία στόχευσαν στην ενημέρωση των σχολικών κοινοτήτων σχετικά με τους περιβαλλοντικούς κινδύνου και στην κινητοποίηση των μελών προκειμένου να αναλάβουν δράση και να γίνουν ενεργοί πολίτες. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν εστίασαν στην έρευνα πεδίου, στην προώθηση της βιώσιμης διατροφής, στην αξιοποίηση των απορριμμάτων με δημιουργικό τρόπο, στην επανασύνδεση με τη φύση, στην προαγωγή της κοινωνικής προσφοράς και στην προώθηση των δράσεων μέσα από τη συνεργασία με μια πληθώρα φορέων και οργανώσεων. Αποτέλεσμα της συνεργασίας ήταν η δημιουργία ενός δικτύου αειφόρων σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: αειφορία, βιώσιμη ανάπτυξη, οικολογικά σχολεία

Εισαγωγή

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί ένα σύγχρονο πρόβλημα που απειλεί τη βιωσιμότητα του πλανήτη. Η επιστημονική κοινότητα αναγνώρισε τη σοβαρότητα των περιβαλλοντικών κινδύνων που προκύπτουν από τις ραγδαίες κλιματικές αλλαγές από τα μέσα του περασμένου αιώνα και επικεντρώθηκε στην αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Μια από τις προτάσεις των επιστημόνων ήταν η εκπαίδευση των νέων μαθητών και μελλοντικών πολιτών προκειμένου να υπάρξει διέξοδος από την οικολογική κρίση (Αγγελίδης, 1993).

Ειδικότερα, οι αλόγιστες ανθρώπινες ενέργειες, όπως για παράδειγμα η εντατική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, η χρήση μεγάλων ποσοτήτων λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων, η εκμηχάνιση και η υψηλή παραγωγικότητα γεωργικών προϊόντων, η υπεραλίευση, η σπατάλη της ενέργειας των ορυκτών καυσίμων, η μεταφορά προϊόντων κ.ά. επιβαρύνουν το περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα η εξάντληση των αποθεμάτων νερού, η ρύπανση των υδάτων, η διάβρωση του εδάφους, η υποβάθμιση των εδαφών, η απειλή της βιοποικιλότητας και η απειλή της υγείας του ανθρώπου (Μοδινός, 1988; Durning & Brough, 1992; Στογιάννης, 1993). Για την αντιμετώπιση των παραπάνω περιβαλλοντικών ζητημάτων, η επιστημονική κοινότητα εστίασε στη μελέτη της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον. Παράλληλα, έκρινε απαραίτητη την ενημέρωση των κοινοτήτων και τη δια βίου συλλογική προσπάθεια αντιστάθμισης των καταστροφικών συνεπειών της περιβαλλοντικής κρίσης.

Σύμφωνα με την IUCN το (1970) και από την Συνδιάσκεψη της Στοκχόλμης το (1977), (Φύκαρης, 1998: 33) «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόληση με τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος»

(Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 2006: 13). Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι η ποιότητα ζωής του ανθρώπινου είδους εξαρτάται από την ικανότητά του να διαχειρίζεται συνετά τους διαθέσιμους πόρους. Για το λόγο αυτό το Σεπτέμβριο του 2015, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε 17 παγκόσμιους στόχους γνωστοί ως «Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης» προκειμένου να αρθούν εμπόδια και προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου όπως η φτώχεια, η πείνα, οι ανισότητες, η κλιματική αλλαγή και τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος. Ακολούθως, το περιβαλλοντικό αποτύπωμα αποτελεί ένα μέσο επιβεβαίωσης της άρρηκτης σχέσης του ανθρώπου με τη φύση. Η ανάλυσή του προσδιορίζει λεπτομέρειες που συμβάλλουν στην κατανόηση της περιβαλλοντικής κρίσης και μετατρέπεται σε εργαλείο γιο την ενθάρρυνση αλλαγής και υιοθέτησης ενός βιώσιμου τρόπου ζωής (Χριστοδούλου, 2013).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε. στο εξής) προσεγγίζει τη σύνδεση της ανθρώπινης κοινωνίας με το φυσικό περιβάλλον και διαδίδει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της συγκεκριμένης σχέσης (Ανθοπούλου & Παπαδοπούλου, 2005, Γεωργόπουλος, 2005). Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί επιστήμονες αναφέρουν τη σπουδαιότητα της Π.Ε. στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης από τις μικρές ηλικίες (Tillbury, 1994; Wilson, 1994; Δημητρίου, 2011). Σύμφωνα με τη Δημητρίου (2011), η εμπειρική επαφή με το φυσικό περιβάλλον ενισχύει την ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών και οδηγεί στην ανάπτυξη σεβασμού για τη φύση. Οι δράσεις που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών υλοποιούνται κυρίως σε εξωτερικούς χώρους και επικεντρώνονται σε έρευνες πεδίου, στη χρήση εργαλείων, στην ανάλυση στοιχείων, στη συσχέτιση πόρων και στην αξιολόγηση (Αθανασάκης, 1996). Επιπλέον, η Φλογαΐτη (1998) τονίζει ότι το σχολείο οφείλει να ενισχύει τις περιβαλλοντικές ενέργειες των νηπίων ώστε να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τη σημασία του περιβάλλοντος, καθώς και να αναπτύξουν στάσεις και συμπεριφορές για τη διαφύλαξη και την ποιοτική αναβάθμισή του.

Το έργο «Ενεργά Σχολεία μια Οικοσυμμαχία» βασίστηκε στις παραπάνω επιστημονικές θέσεις και υλοποιήθηκε μέσα από την ευρωπαϊκή πλατφόρμα συνεργασίας σχολείων του eTwinning. Μέλη της συγκεκριμένης συμμαχίας ήταν 24 νηπιαγωγεία από την Εύβοια και την Φθιώτιδα. Οι ομάδες-στόχοι αποτελούνταν από μαθητές ηλικίας 4-6 ετών και τους γονείς τους, ενώ στις δράσεις εμπλέχθηκε η τοπική κοινωνία, αρμόδιοι φορείς, όπως οι δήμοι και η περιφέρεια, αλλά και διάφορες περιβαλλοντικές οργανώσεις. Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η δημιουργία βιώσιμων πόλεων/χωριών μέσα από την ενασχόληση με τους 17 Παγκόσμιους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Το κοινό πλάνο των δράσεων στόχευε στην ενεργή συμμετοχή όλων των ομάδων-στόχων, στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους, στην ανίχνευση περιβαλλοντικών ζητημάτων και στην ανάληψη δράσης.

Υλοποίηση προγράμματος

Η συνεργασία των 24 σχολείων είχε σαν στόχο την ενθάρρυνση των μαθητών να έρθουν σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον, να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικές με τη βιώσιμη διατροφή, να μάθουν για την κυκλική παραγωγή μέσα από τη δημιουργία και τη διατήρηση σχολικών κήπων, να αναδείξουν τοπικά προϊόντα συμβάλλοντας στην καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής, να κάνουν ανακύκλωση, επαναχρησιμοποίηση και κομποστοποίηση, να συνεργαστούν και να νιώσουν ενεργά μέλη της κοινότητάς τους.

Πιο ειδικά, οι μαθητές το πρώτο διάστημα γνωρίστηκαν παρουσιάζοντας στις υπόλοιπες ομάδες βίντεο για το σχολείο τους και στη συνέχεια δημιούργησαν συνεργατικά το λογότυπο της σύμπραξης. Ακολούθησε η έρευνα πεδίου, όπου τα νήπια είχαν ως στόχο να παρατηρήσουν το φυσικό περιβάλλον της περιοχής τους και να ανιχνεύσουν κινδύνους. Αφού κατέγραψαν τα ευρήματά τους δημιούργησαν Περιβαλλοντικές Επιτροπές που απαρτίζονταν από εκπροσώπους μαθητών, γονέων και υπεύθυνων από το δήμο που ανήκε το κάθε σχολείο. Έπειτα, ασχολήθηκαν με την αναγνώριση των αιτιών που κρύβονταν πίσω

από τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής τους και κατέστρωσαν ένα σχέδιο δράσης προτείνοντας λύσεις.

Η βιώσιμη διατροφή αποτέλεσε ένα από τα αντικείμενα που επεξεργάστηκαν στη συνέχεια οι ομάδες, έχοντας ως οδηγό τις προτεινόμενες δραστηριότητες από το «Καλάθι του πικ-νικ» της WWF Hellas. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν μια εισαγωγική επιμόρφωση από τους υπεύθυνους της οργάνωσης και στη συνέχεια ξεκίνησαν τις δράσεις. Το διάστημα αυτό τα σχολεία συνέχισαν τα μαθήματα μέσω τηλεκπαίδευσης λόγω της πανδημίας, οπότε οι γονείς έγιναν βασικοί υποστηρικτές των δράσεων. Οι οικογένειες έκαναν καταγραφή των διατροφικών συνηθειών τους, δημιούργησαν υγιεινά πιάτα και βοήθησαν τα παιδιά τους να προετοιμάσουν γεύματα με τροφές που δεν τους άρεσαν δίνοντάς τους τον τίτλο «Νόστιμα Μπλιάχ». Οι δράσεις συγκεντρώθηκαν σε κοινές παρουσιάσεις και τα σχολεία έλαβαν βεβαιώσεις επιτυχούς ολοκλήρωσης του προγράμματος.

Ακολούθως, έχοντας ως βάση τις παραπάνω δραστηριότητες οι μαθητές δημιούργησαν τους δικούς τους κήπους με εποχικά λαχανικά και βότανα, τα οποία φρόντισαν και παρατήρησαν τη διαδικασία ανάπτυξής τους. Για το λόγο αυτό, δημιουργήθηκε ένα παρατηρητήριο καλλιεργειών στο οποίο κατέγραφαν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι κήποι τους, ενώ στη συνέχεια αναζήτησαν συμβουλές από ειδικούς και ενημέρωσαν τις άλλες ομάδες. Επιπρόσθετα, ασχολήθηκαν με την κομποστοποίηση, όπου τα σχολεία προμηθεύτηκαν ειδικούς κάδους ή έφτιαξαν αυτοσχέδιους.

Μετά από την ολοκλήρωση των παραπάνω δράσεων ακολούθησε και πάλι εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την οποία οι γονείς συνεργάστηκαν με τα παιδιά τους για να κάνουν ανακύκλωση και επαναχρησιμοποίηση υλικών. Οι μαθητές δημιούργησαν τα δικά τους περιβαλλοντικά καπέλα που τους ψιθύριζαν μηνύματα για την προστασία του πλανήτη κατά τη διάρκεια των αποκριών. Πηγή έμπνευσης αποτέλεσε η θεωρία του DeBono, ενώ εμψυχωτής της δράσης το γνωστό παραμύθι «Η καπελού» της Γιολάντας Τσορώνη-Γεωργιάδη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα νήπια γιόρτασαν την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου παίρνοντας συνέντευξη από τη διάσημη συγγραφέα, η οποία τους βοήθησε να δημιουργήσουν τη συνέχεια της ιστορίας χρησιμοποιώντας τα καπέλα που είχαν κατασκευάσει. Ακολούθησαν δραστηριότητες που εστίασαν στον εορτασμό του Πάσχα με κατασκευές από άχρηστο υλικό για τη δημιουργία καλαθιών, αυγοθηκών κ.ά. Η επιστροφή στα σχολεία βοήθησε τις ομάδες να ολοκληρώσουν την ενότητα αυτή συγκεντρώνοντας τα απορρίμματά τους για 2 εβδομάδες και στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τα για να φτιάξουν τα δικά τους πρωτότυπα δημιουργικά έργα.

Το τελευταίο διάστημα, τα σχολεία ασχολήθηκαν με τη θαλάσσια ζωή και επικεντρώθηκαν στις οργανώσεις που προστατεύουν θαλάσσια όντα ή προάγουν την προστασία των θαλασσών. Οι μαθητές δημιούργησαν τις δικές τους αφίσες, ενώ παράλληλα πειραματίστηκαν για να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τις περιβαλλοντικές απειλές. Επίλογος των δράσεων αποτέλεσε η δημιουργία ενός κοινού οικοκώδικα.

Γενικότερα, υπήρξε μια πληθώρα μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να υποστηρίξουν την βιωματική μάθηση, αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Μερικά παραδείγματα είναι η συζήτηση σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, ο πειραματισμός μέσα από την διατύπωση υποθέσεων, την επαλήθευση και την καταγραφή των αποτελεσμάτων, η ανταλλαγή απόψεων, η αμφισβήτηση με την ανάπτυξη επιχειρημάτων, η μίμηση προτύπων που προάγουν την οικολογική ηθική, η αφήγηση ιστοριών σχετικών με το περιβάλλον, η εργασία σε μικρές ομάδες, κ.ά. Έτσι, η μεθοδολογία υποστήριξε την υλοποίηση των δράσεων ενώ ταυτόχρονα υποστήριξε και την καλλιέργεια ενεργών πολιτών.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του έργου οργανώθηκαν σε κοινές ψηφιακές παρουσιάσεις με βάση τις θεματικές που επεξεργάστηκαν οι ομάδες, προκειμένου να διευκολύνουν την προώθησή

τους. Αυτές οι παρουσιάσεις συγκέντρωναν το υλικό που αφορούσε την ανακύκλωση, την κομποστοποίηση, τις κατασκευές με άχρηστο υλικό, την θαλάσσια ζωή κλπ. Η διάχυση των αποτελεσμάτων έγινε ποικιλοτρόπως. Ειδικότερα, τα σχολεία έκαναν αναρτήσεις στα επίσημα ιστολόγια των φορέων τους, προώθησαν ανακοινώσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και έγραψαν άρθρα σε τοπικές εφημερίδες. Παράλληλα, η Οικοσυμμαχία έλαβε μέρος σε διάφορους μαθητικούς διαγωνισμούς που σύγκλιναν με τους στόχους της κάθε θεματικής ενότητας. Για παράδειγμα, τα σχολεία κέρδισαν το πρώτο βραβείο με τη συμμετοχή τους στο διαγωνισμού του Safer Internet 4 kids που προωθούσε την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο. Ακόμη, οι μαθητές έλαβαν μέρος με ένα ραδιοφωνικό μήνυμα στο διαγωνισμό του European School Radio “Κάν’ το να ακουστεί!» και απέσπασαν το πρώτο βραβείο ακροατών ανάμεσα σε συμμετοχές από όλες τις βαθμίδες. Επιπλέον, έλαβαν μέρος στην καμπάνια της ActionAid «Πορεία με Στόχο» την Ημέρα του Περιβάλλοντος. Τέλος, η κοινωνική προσφορά αποτέλεσε ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο της συνεργασίας, αφού τα σχολεία ενημέρωσαν τις τοπικές επιχειρήσεις και τις κινητοποίησαν να δωρίσουν τοπικά προϊόντα στο Χαμόγελο του Παιδιού.

Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στα ψηφιακά ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες του προγράμματος και απευθύνονταν σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Τα αποτελέσματα ποσοτικοποίησαν την ικανοποίηση των συμμετεχόντων και η ανάλυση των απαντήσεών τους έδειξε ότι οι ομάδες- στόχοι έμειναν ευχαριστημένοι από τις δράσεις του δικτύου.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω δράσεις προώθησαν την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης αφού ευαισθητοποίησαν τις σχολικές κοινότητες και τις ώθησαν να κινητοποιηθούν προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα της περιοχής τους.

Τα σχολεία που συμμετείχαν από την Εύβοια ήταν το Νηπιαγωγείο Αυλωναρίου, το 1ο Νηπιαγωγείο Λουτρών Αιδηψού, το 1ο και 2ο Νηπιαγωγείο Νέας Αρτάκης, το Νηπιαγωγείο Νεοχωρίου, το Νηπιαγωγείο Καράβου, το Νηπιαγωγείο Ν. Στύρων, το Νηπιαγωγείο Φύλλων, το 4ο Νηπιαγωγείο Βασιλικού, το Νηπιαγωγείο Μαντουδίου, το Νηπιαγωγείο Πηλίου, το Νηπιαγωγείο Αγίας Άννας, το 1ο Νηπιαγωγείο Ιστιαίας, το 1ο, 5ο, 6ο, 18ο,19ο, 23ο και 33ο Νηπιαγωγείο Χαλκίδας, το Νηπιαγωγείο Φάρου Αυλίδας και από τη Φθιώτιδα το Νηπιαγωγείο Αρκίτσας, το 1ο Νηπιαγωγείο Λάρυμνας και το Νηπιαγωγείο Αγίου Κωνσταντίνου.

Αναφορές

Durning A.T. & Brough H.B. (1992), Reforming the Livestock Economy, State of the World, *Earthscan*, London.

Tilbury, D. & Ross, K. (2006). Living change: Documenting good practice in education for sustainability in NSW. *NSW: Madquarie University, Sydney & Nature Conservation Council*, NSW

Αθανασάκης, Α. Μ. (1996). *Οικο - Περιβαλλοντική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδανός.

Ανθοπούλου, Θ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2005). *Περιβάλλον και κοινωνία. Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α.Δ. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (7η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Λιαράκου, Γ., Καΐλα, Μ. (2011). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: *Ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Διάδραση.

Μοδινός Μ. (1988), *Από την Εδέμ στο Καθαρτήριο. Η Γεωγραφία της Υπανάπτυξης,* Εξάντας, Αθήνα

Παπαδημητρίου, Β. (2005). Ο Κονστρουκτιβισμός στις Φυσικές Επιστήμες και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Α. Γεωργόπουλος (επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 393-420.

Στογιάννης Β. (1993), Ελληνική Αλιεία: στο Χείλος της Αβύσσου, *Νέα Οικολογία,* 105-106, Ιούλιος- Αύγουστος

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η Χάρτα του Ρήγα

Μεδίτσκου Γιαννούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
Δημόσιο
gmeditskou@gmail.com

Περίληψη

Σε μια προσπάθεια εφαρμογής καινοτόμων δράσεων και στα πλαίσια εορτασμών για τα 200 χρόνια από την ελληνική επανάσταση, η παρούσα εργασία αποτελεί ένα νέο εκπαιδευτικό εργαλείο που έχει ως στόχο τη δυνατότητα πολλαπλής ερμηνείας του υλικού πολιτισμού μέσω της αναπαράστασης και σύνδεσης του χώρου με το βιογραφικό του Ρήγα, ξεδιπλώνοντας με άμεσο και συνοπτικό τρόπο πτυχές της ζωής του και φόντο το ιστορικό γίγνεσθαι της εποχής. Μέσω της ξενάγησης στα σύνθετα αστικά περιβάλλοντα στα οποία έζησε και συμπεριλαμβανομένων των προσωπικοτήτων με τις οποίες ήρθε σε επαφή, αναδεικνύονται οι συνθήκες εκείνες οι οποίες έδρασαν καταλυτικά στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής του ταυτότητας, επηρεάζοντας το έργο του και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για τη σύλληψη ενός οράματος με υπερεθνικό χαρακτήρα που φτάνει μέχρι τις μέρες μας.

Λέξεις κλειδιά: Πολυπολιτισμική ταυτότητα, πανανθρώπινος χαρακτήρας

Εισαγωγή

Η εργασία διακρίνεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι μαθητές γνωρίζουν τη ζωή του ξεκινώντας από τη γενέτειρά του μέχρι την ακμή της συγγραφικής του δραστηριότητας σε Βουκουρέστι και Βιέννη με έμφαση στη Χάρτα, για να καταλήξουν στο Βελιγράδι όπου και γράφεται ο ηρωικός επίλογος του πρωταγωνιστή. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει δραστηριότητες εμπέδωσης της γνώσης και προσέγγισης των εκθεμάτων που αφορούν στη ζωή και τη δράση του Ρήγα με έναν τρόπο που τα καθιστά οικεία στους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια σύνδεσής τους με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Στην τρίτη ενότητα οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους Χάρτα, έτσι ώστε να υπάρξει αντιστοιχία με τις εμπειρίες και τα προβλήματα των παιδιών και σύνδεση του ιστορικού υλικού με διαχρονικές έννοιες και αξίες (Σκαλτσά, 1997), ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται ο πανανθρώπινος χαρακτήρας της. Εξάλλου «τα πολιτισμικά σύνορα δεν είναι ποτέ κλειστά, ποτέ στεγανά» (Braudel, 2010), και αυτό το ήξερε πολύ καλά ο Ρήγας.

Ενδεικτικά Σενάρια διδασκαλίας

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Η Χάρτα του Ρήγα».
Τάξη που απευθύνεται: ΣΤ΄
Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Ιστορία, Γεωγραφία, Γλώσσα, Τ.Π.Ε.
Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου: 6 μήνες
Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου – Γενικοί στόχοι

- Δυνατότητα πολλαπλής ερμηνείας του υλικού πολιτισμού
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης
- Συμπερίληψη και αλλαγή κοινωνικών στερεοτύπων
- Αξιοποίηση φυσικής περιέργειας των παιδιών
- Ενίσχυση αυτοεκτίμησης
- Ψυχαγωγία

Επιμέρους στόχοι

- Διαπολιτισμική – Διαθεματική προσέγγιση
- Δυνατότητα σύνδεσης με τη σχολική ύλη

- Προσέγγιση του εκθέματος με έναν τρόπο που τον καθιστά οικείο
- Σύνδεση με τη σύγχρονη καθημερινότητα
- Αξιοποίηση και εμπέδωση της προϋπάρχουσας γνώσης

Περιγραφή διδακτικής προσέγγισης

Στάδιο Αφόρμησης- 1^{η} Ενότητα : Ως αφόρμηση λαμβάνεται η διδασκαλία της αντίστοιχης ύλης από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας. Σε μια προσπάθεια εμπέδωσης της προϋπάρχουσας γνώσης, οι μαθητές καλούνται ομαδικά να αναζητήσουν σχετικό υλικό το οποίο αφού ταξινομηθεί, εκτίθεται προσεκτικά. Θα μπορούσε να αποτελεί μια εναλλακτική μορφή επετειακής εκδήλωσης για την 25^{η}Μαρτίου. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα διεξάγεται στην αίθουσα διδασκαλίας του σχολείου με θέμα τη «Χάρτα του Ρήγα Φεραίου», αναδεικνύοντας πρόσωπα και περιοχές στο διάβα της ζωής του τα οποία συνέθεσαν μία πολύπλευρη προσωπικότητα και τον οδήγησαν να οραματίζεται την ένωση όλων των λαών ανεξαρτήτου καταγωγής, ενάντια στον Οθωμανικό ζυγό. Το μήνυμά του υπερεθνικό και επίκαιρο ακόμα και στις μέρες μας, συντάσσει την κεντρική ιδέα της έκθεσης. Σε πρώτη φάση ξεδιπλώνεται η ζωή του με αφετηρία τη γενέτειρα και τα νεανικά του χρόνια, «για τα οποία όμως δεν υπάρχει καμμία ασφαλής μαρτυρία» (Κιτρομηλίδης, 2014) (εικ.1), ενώ γίνεται αναφορά σε πόλεις και πρόσωπα σταθμούς σε Κωνσταντινούπολη (εικ.2), Βουκουρέστι και Βιέννη. «Στην Πόλη κατά τον φθίνοντα 18^{ο} αιώνα προσφέρονται ευκαιρίες για γλωσσομάθεια και ανώτερες σπουδές. Ο Ρήγας στην Κωνσταντινούπολη φαίνεται ότι ευδοκίμησε και οπωσδήποτε συνδέθηκε με τους κύκλους της φαναριώτικης κοινωνίας» (Κιτρομηλίδης, 2014). Ακολουθούν διαδοχικά αναφορές στη δύσκολη περίοδο της ζωής του Ρήγα σε Τεργέστη και Βελιγράδι (εικ.3). Η έκθεση ολοκληρώνεται με τον ρόλο του Πατριαρχείου στην τραγική κατάληξη του ήρωα και στον αγώνα των Ελλήνων για ελευθερία γενικότερα.







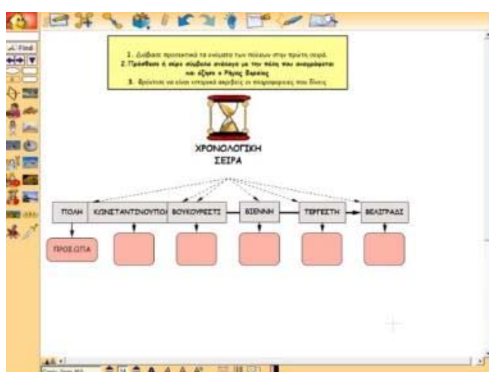
Εικ.1: Υπέρεια κρήνη των Φερών Εικ.2: Αλέξανδρος Υψηλάντης Εικ.3: Ρήγας-Βελιγράδι

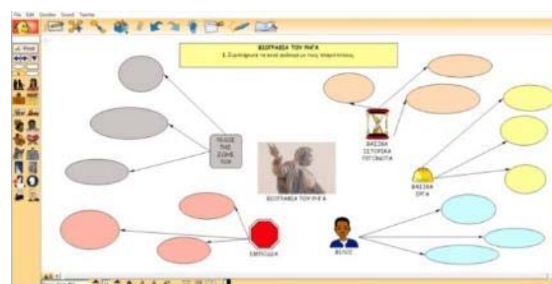
Στάδιο Εμπλουτισμού-2^{η} Ενότητα: Στο στάδιο αυτό οι μαθητές καλούνται να εργαστούν πάνω σε κάποια φύλλα εργασίας, τα οποία σχεδιάζονται με στόχο την αξιοποίηση πρώτα της υπάρχουσας γνώσης και σε δεύτερη φάση της εμπέδωσης και καλύτερης κατανόησης των αντικειμένων της έκθεσης ως φορείς νοημάτων στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου μουσειολογικού σκεπτικού, μιας κεντρικής ιδέας, κριτήρια απαραίτητα για τη διεξαγωγή των μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων.

Επιδιώκεται η δυνατότητα υποθέσεων και ερωτημάτων και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με την ψυχαγωγία, ενώ αποφεύγονται τα στερεότυπα έμφυλα και πολιτισμικά, δίνοντας προσοχή στο λεξιλόγιο και τα ορθογραφικά λάθη. Είναι πολύ σημαντικό για την επιτυχημένη πορεία της δράσης έννοιες όπως «ισονομία», «υπερεθνικός», «πανανθρώπινος» ή «πολυπολιτισμικός», καθώς αποτελούν λέξεις κλειδιά για την εξέλιξη και τη διεκπεραίωση του προγράμματος, να είναι σαφείς στο νόημά τους

και αντιληπτές από την πλευρά των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να λάβουν ενεργό και ουσιαστικό μέρος στην πορεία και ολοκλήρωση της δράσης με τα ανάλογα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι εργασίες ωστόσο θα απαντηθούν ηλεκτρονικά με τη χρήση υπολογιστών που θα υπάρχουν στην αίθουσα των δράσεων και θα χρησιμοποιηθούν κατά ομάδες. Η εξοικείωση με την τεχνολογία, θα αποτελέσει εργαλείο και κίνητρο μάθησης. Το περιβάλλον που ενδείκνυται για την περίσταση είναι το λογισμικό Kidspiration, δίνοντας στο πρόγραμμα μια διάσταση διαθεματική.

Η πρώτη εργασία του φυλλαδίου θα έχει ως θέμα τη διαδοχή των γεγονότων στη ζωή του Ρήγα. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν την αντίστοιχη φυσιογνωμία που επηρέασε τη ζωή του ανάλογα με την πόλη στην οποία βρισκόταν (εικ.4). Ακολουθούν ασκήσεις σχετικές με τη βιογραφία του. Εστιάζοντας στα βασικά έργα, τους φίλους, τα εμπόδια, τα ιστορικά γεγονότα και το τέλος της ζωής του, συμπληρώνονται τα κενά που τους δίνονται (εικ.5).





Εικ.4: Διαδοχή Γεγονότων **Εικ.5: Η βιογραφία του Ρήγα**

Σε αυτό το σημείο η βιογραφία του προσεγγίζεται ανάλογα με τα εκθέματα και πάλι με αντιστοιχίες (εικ.6). Η τέταρτη εργασία έχει ως θέμα τις βασικές αρχές των έργων του, εστιάζοντας στο όραμά του και φυσικά την εμπέδωση της γνώσης. Χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα επίθετα και αφού συμπληρωθούν τα κενά, εκπονείται η επόμενη εργασία. Πρόκειται για μία σύντομη παράγραφο με θέμα τη ζωή του σε περιβάλλον Word με στόχο πάλι τη διαθεματικότητα και το μάθημα Γλώσσας (εικ.7).

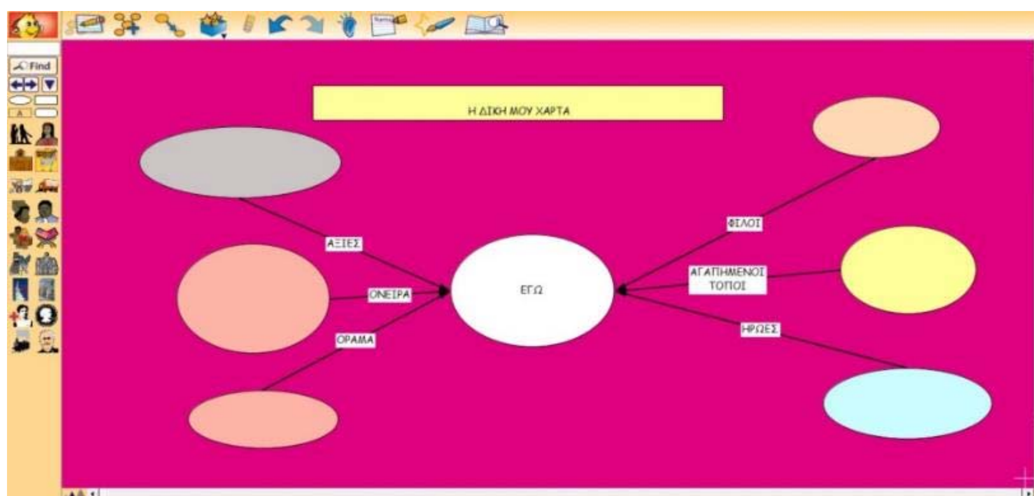




Εικ.6: Βιογραφία και εκθέματα **Εικ.7: Οι βασικές αρχές**

Τέλος σε μια προσπάθεια οικειοποίησης του αγώνα και του ίδιου του ανθρώπου και έχοντας ως στόχο παράλληλα την ψυχαγωγία, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους Χάρτα. Στη συγκεκριμένη εργασία κρύβεται το στοιχείο της έκπληξης, οι μαθητές προετοιμάζονται για την επόμενη δράση ενώ επιδιώκεται η πρόκληση ενδιαφέροντος και ο ενθουσιασμός από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Οι θεματικές ενότητες στις οποίες αναφέρονται με κεντρικό πρόσωπο τον εαυτό τους είναι οι φίλοι, τα αγαπημένα πρόσωπα, οι ήρωες, τα όνειρα και τα οράματα. Η συγκεκριμένη εργασία χαρακτηρίζεται από ευελιξία καθώς προσαρμόζεται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Στοχεύοντας στην καλλιέργεια αισθητικών αξιών καλούνται να παίξουν με τα χρώματα, επιλέγοντας το κατάλληλο πεδίο

του λογισμικού και προσφέροντας περισσότερες ευκαιρίες για ψυχαγωγία. «Διαπιστώνουμε πόσο ελκυστική είναι για τα παιδιά η συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικής φύσης δραστηριότητες που δίνουν διέξοδο στη δημιουργικότητά τους» (Σκαλτσά, 1997).

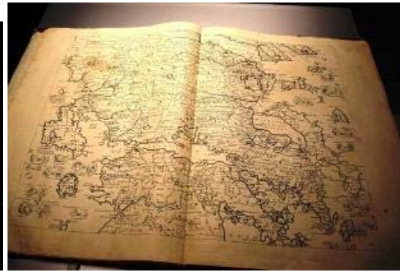


Εικ.8: Η δική μου Χάρτα

Στάδιο Παραγωγή - 3η Ενότητα: Στο τελευταίο στάδιο εκπονείται το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα το οποίο θα γίνει με τη χρήση μουσειοσκευής. Η εισαγωγή στο θέμα γίνεται με τρόπο που προετοιμάζει τα παιδιά για αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει, προκαλώντας τους την περιέργεια και το ενδιαφέρον αλλά πάνω από όλα δημιουργώντας το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα για να νιώσουν ασφάλεια, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή και τη θετική τους στάση στο πρόγραμμα. «Σε αυτές τις περιπτώσεις η συναισθηματική εμπλοκή γεννά το ενδιαφέρον για μάθηση και έρευνα. Τον συνδυασμό γνώσης και συναισθηματικής συμμετοχής τον βλέπει κανείς να επιχειρείται στα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία, μνημεία για παιδιά» (Σκαλτσά, 1997).

Επιδιώκεται εκτός από την ψυχαγωγία, η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, η κριτική και πολιτική σκέψη, η φαντασία και η ευρηματικότητα. Ως εργαλείο για τη δράση χρησιμοποιείται μια μουσειοσκευή. Πρόκειται για μεταλλικό πίνακα ή αντίστοιχου υλικού, ο οποίος θα αποτελείται από κομμάτια τετράγωνου σχήματος και θα συναρμολογείται για λόγους πρακτικούς, όπως ευκολία στη μετακίνηση με οποιοδήποτε μέσο, ενώ το κόστος του κινείται σε λογικά πλαίσια. Θα αναπαριστάται η «Χάρτα» η οποία δημιουργείται σε συνεργασία από τα παιδιά στηριζόμενα στις προσωπικές τους επιλογές, σύμφωνα με το τελευταίο φύλλο εργασίας. Η μουσειοσκευή θα συμπληρώνεται από μαγνήτες μικρού σχήματος με διαφορετικές αναπαραστάσεις και χωρισμένες σε κατηγορίες εμπνευσμένες από τη «Χάρτα του Ρήγα». Η ταξινόμηση θα γίνεται ανάλογα με τους τόπους, τις ηγετικές φυσιογνωμίες, έργα τέχνης, τίτλους ποιημάτων ή τραγουδιών, νομίσματα ή χαρτονομίσματα όπως ευρώ ή δολάριο, όλα προσαρμοσμένα στη σύγχρονη κοινωνία και στόχο μια συλλογική κεντρική ιδέα. Η τελική επιλογή των αντιπροσωπευτικών εκθεμάτων της τάξης θα αποφασίζεται από κοινού από τους εκπαιδευόμενους, τοποθετώντας τους μαγνήτες στον πίνακα και οπτικοποιώντας το αποτέλεσμα. Για περισσότερες επιλογές στα αντικείμενα και τις κατηγορίες, θα εξυπηρετούσε πολύ την παραπάνω δράση η δυνατότητα εφαρμογής της σε ηλεκτρονικό περιβάλλον με τη χρήση κάποιου λογισμικού.






Εικ.9: Διασπορά του Χάρτη στον κόσμο **Εικ.10: Χάρτα** **Εικ.11: Σημαία**

Στάδιο Παρατήρησης, Αναγνώρισης, Στοχασμού: Στόχος της δράσης ήταν «η ανάδειξη των φιλελεύθερων αξιών όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα, οι πολιτικές αξίες όπως η δημοκρατικότητα και η συνέπεια» (Ματσαγγούρας, 2005), χρησιμοποιώντας ως εποπτικό εργαλείο τη «Χάρτα του Ρήγα» και αναζητώντας την εφαρμογή της στη σύγχρονη πραγματικότητα και την απλή καθημερινότητα. «Η εκπαίδευση πρέπει να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και όλες τις φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες, σύμφωνα με την Παγκόσμια Διακήρυξη του Ανθρώπου όπως ψηφίστηκε από τα Ηνωμένα Έθνη» (Πιαζέ, 1979). Η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων ήταν ενεργή, εντυπωσιάζοντας με τις ευφάνταστες ιδέες τους και παρασύροντας στο ευχάριστο κλίμα ακόμα και τους πιο απρόθυμους. Παρόλα αυτά πάντα υπάρχει περιθώριο για πιο πολλά αντικείμενα για τη συμπλήρωση της συλλογής της «Χάρτας», δίνοντας περισσότερα κίνητρα για δημιουργική σκέψη και γόνιμο διάλογο. Στα πλαίσια της μεταγνωστικής διαδικασίας, δίνεται ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές με στόχο την καταγραφή και κατάθεση της προσωπικής τους άποψης για το πρόγραμμα, ενώ μπορεί να ολοκληρωθεί με μια ξενάγηση των εκθεμάτων από τους ίδιους όπως αυτά έχουν αναρτηθεί στο εσωτερικό της αίθουσας, τόσο σε γονείς όσο και σε εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. 'Όσο αφορά στην οργάνωση, στην πραγματικότητα θα «παραλληλίσουμε τη γλώσσα του Χωρικού-μουσειολογικού σχεδιασμού με τη γλώσσα του κινηματογράφου. Ο κινηματογράφος έχοντας επινοήσει μια τεχνική που επιτρέπει την αναπαράσταση του αντιληπτικού γεγονότος, συνειδητοποίησε και κατέγραψε το γλωσσάρι της παραγωγής του βιώματος, το οποίο τώρα απλώς μας το επιστρέφει» (Τζώνος, 2013).

Συμπεράσματα

Σε συνδυασμό με το όραμα του Ρήγα όπως αυτό αποτυπώνεται στον Θούριο, τη Χάρτα και τα υπόλοιπα έργα του για μια δημοκρατική πολιτεία χωρίς εθνικά σύνορα και μοχλούς εξουσίας την ισότητα και ισονομία, συμπεραίνεται πόσο πρωτοπόρος και επίκαιρος μπορεί να χαρακτηριστεί ώστε να υπάρχει ακόμα και σήμερα η δυνατότητα επίκλησής του ως πρότυπο για τις επόμενες γενιές. «Μέσα στην αίσθηση απώλειας και αλλαγής που μας κατατρέχει, διατηρούμε τη ρότα μας αν αγκιστρωθούμε σε κάποια απομεινάρια σταθερότητας» (Butler και Rowlands, 2012). Ο Ρήγας συνεπώς και ο αγώνας του σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία, αποτελεί σημείο αναφοράς για τη σύγχρονη γενιά συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών που αυτή βιώνει και εκτίθεται. «Προκαλούμε τον προβληματισμό των μαθητών προκειμένου να αντιλαμβάνονται και να σκέφτονται οικουμενικά και με κριτικό πνεύμα, αναπτύσσοντας κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζει ευέλικτα και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις νέες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες ζει» (Banks, 20120. Επιπλέον διαπιστώνεται ότι «η διδασκαλία είναι αποτελεσματική όταν επικεντρώνεται σε βασικές έννοιες και αντιλήψεις και όχι στην απλή μεταβίβαση πληροφοριών» (Βακαλούδη, 2012). Περνώντας όλα τα στάδια αξιολόγησης από την πρώτη ενότητα μέχρι την τρίτη και θέτοντας ως βασικό κριτήριο την εξαιρετική επικοινωνία μεταξύ των μελών, όπως αυτή αποδείχθηκε κατά τη διάρκεια της δράσης, χωρίς να αποκλείεται το ενδεχόμενο επαναπροσδιορισμού των στόχων για τη βελτίωση του αποτελέσματος, επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά ο

εκπαιδευτικός και ψυχαγωγικός ρόλος των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Καθοριστικός επιπλέον αποδείχθηκε ο ρόλος του παιδαγωγού, ο οποίος προσανατολισμένος στους στόχους που είχαν τεθεί αρχικά και χάρη στη δεξιοτεχνία του οποίου και τον κατάλληλο συντονισμό, επετεύχθη η εγρήγορση των μαθητών, αξιοποιώντας την ενέργεια και τη διάθεση των εκπαιδευόμενων για παιχνίδι. «Συγκινητικός είναι ο ενθουσιασμός των παιδιών που παίρνουν μέρος σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Συχνά η δική τους αντίδραση και μόνο κερδίζει γονείς και εκπαιδευτικούς που η αρχική τους στάση απέναντι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες ήταν αρνητική ή χαλαρή» (Σκαλτσά, 1997).

Αναφορές

Banks, J. (2012). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη-Παγκόσμια προοπτική,* μτφρ. Β. Αναστασιάδου, Η. Οικονόμου, Π. Πολιτσίδης, Σ. Σφυρόερα, (επιμ.), Ν. Παλαιολόγου, Αθήνα: Πεδίο.

Butler, D. & Rowlands, M. (2012). Πολιτισμική κληρονομιά. Στο Ε. Γιαλούρη (επιμ.), *Υλικός Πολιτισμός, η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων.* Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα εθνικής τραπέζης.

Braudel, F. (2010). *Γραμματική των πολιτισμών*, μτφρ. Άρης Αλεξάκης. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα εθνικής τραπέζης.

Βακαλούδη, Α. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

Κιτρομηλίδης, Π. (2014). *Ο Ρήγας πίσω από τον Βελεστινλή.* Αθήνα: Καθημερινή.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η Σχολή Διασάφησης των Αξιών: Η σχολική Τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πιαζέ, Ζ. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υποδομή.

Σκαλτσά, Μ. (1997). *Η Μουσειολογία στον 21ο αιώνα, θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.

Τζώνος, Π. (2013). *Μουσείο και μουσειακή έκθεση-θεωρία και πρακτική.* Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.

Καινοτόμο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα e-Twinning: “Healthy food in my country”

Γούτου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε70, MEd, Α/θμια Εκπ/ση Λάρισας,
elgoutou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην αξιοποίηση των σύγχρονων συνεργατικών εργαλείων που ενσωματώνουν τα Τ.Π.Ε στη διδασκαλία, όπως το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα e-Twinning που αποτελεί ένα ισχυρό μοντέλο για τη βελτίωση της μάθησης και της παρακίνησης των μαθητών να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Το ετήσιο Πρόγραμμα «Υγιεινή διατροφή στη χώρα μου» αναπτύχθηκε χρονικά το σχολικό έτος 2015-2016 και υλοποιήθηκε στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, με συμμετέχοντες μαθητές από 5 ως 7 ετών από τρία ευρωπαϊκά σχολεία (Πολωνία και Ελλάδα). Ως εκπαιδευτικός συμμετείχα με τους μαθητές της Α΄ Τάξης του 10ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας. Οι στόχοι του έργου προσδιορίστηκαν από συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και σχεδιάστηκαν Δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων, με προσανατολισμό στη διαθεματική προσέγγιση του θέματος. Κατόπιν, συμφωνήθηκε η μηνιαία κοινοποίηση των Δραστηριοτήτων των σχολείων στην πλατφόρμα του e-Twinning (Twin Space). Το έργο βραβεύτηκε με την εθνική και την ευρωπαϊκή ετικέτα ποιότητας ως απτή αναγνώριση του υψηλού επιπέδου ποιότητας του έργου.

Λέξεις κλειδιά: e-Twinning, Υγιεινή Διατροφή, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η επιλογή του θέματος αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της υγιεινής διατροφής που αποτελεί την έκφραση του πολιτισμού και του τρόπου ζωής των ανθρώπων, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη σωματική και την πνευματική υγεία. Η επαφή των μαθητών με τις «καλές» διατροφικές συνήθειες από μικρή ηλικία μπορεί να αποβεί ευεργητική μελλοντικά, καθώς αναμένεται να υιοθετήσουν υγιεινές διατροφικές πρακτικές στη ζωή τους, που θα συμβάλλουν στην ψυχική και τη σωματική τους υγεία, χαρίζοντάς τους ζωντάνια και ευεξία (Melanson, 2008). Επιπλέον, η παιδική παχυσαρκία αποτελεί ένα πολύπλοκο πρόβλημα που ταλανίζει τις σύγχρονες κοινωνίες παγκοσμίως, αφού σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών το ½ των παιδιών από 2 ως 15 ετών είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα στις Η.Π.Α (Lobstein et al., 2015), ενώ στην Κύπρο το 1 στα τρία παιδιά (Grammatikopoulou et al., 2014).

Μέσω του συνεργατικού μοντέλου μάθησης e-Twinning που αξιοποιήθηκε, αντικαταστάθηκε η μηχανιστική αναπαραγωγή των γνώσεων με τη δημιουργική μάθηση. Εξάλλου, τα αποτελέσματα πολλών ερευνών συγκλίνουν πως μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων e-Twinning παρέχονται ευκαιρίες αυθεντικής μάθησης και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ξεδιπλώσουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (European Commision, 2013). Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές απέκτησαν μεγαλύτερα κίνητρα για να εμπλακούν σε αυθεντικές και μαθησιακές δραστηριότητες, να αναπτύξουν συνεργασίες σε πολλά επίπεδα, να ανταλλάξουν εμπειρίες με ευρωπαίους εταίρους και να γίνουν ευπροσάρμοστα σε ποικίλα περιβάλλοντα. Η μάθηση άλλαξε τον παραδοσιακό της χαρακτήρα και έγινε διασκεδαστική και απολαυστική, ενώ η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών και η γνώση υπερέβη τους περιορισμούς που θέτει η τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα (Crawley et al., 2010).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ανάπτυξη του Προγράμματος βασίστηκε στις αρχές της αποκαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης του Bruner, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές καταβάλλουν δικές τους προσπάθειες για την εμβάθυνση του αντικειμένου, αναζητώντας τις βασικές αρχές που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του, αξιοποιείται η φυσική περιέργεια των παιδιών για διερεύνηση και δημιουργικότητα, η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή της γνώσης, αποφεύγεται η άμεση παρουσίαση των γνώσεων, οι μαθητές ωθούνται σε σκέψεις, κάνουν επιλογές και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Ακόμα, αξιοποιείται η θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η γνώση που είναι απόρροια πράξης, είναι κοινωνική, αφού επιτελείται μαζί με τους άλλους, δημιουργείται χάρη στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με την εμπλοκή των μαθητών σε κοινές δραστηριότητες (συνεργατική μάθηση) (Lightfoot et al., 2014).

Ακόμα, υιοθετήθηκε το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο μέσω της συνεργασίας, δημιουργείται μια δυναμική που κάνει τους μαθητές να ξεπεράσουν τα ατομικά όρια σκέψης και δράσης και να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης - δράσης που οδηγούν στη γνώση, η οποία εν τέλει εκφράζεται ως ατομικό επίτευγμα και οι μαθητές σταδιακά οδηγούνται στην ατομική ολοκλήρωση και αυτονομία. Το μοντέλο αυτό μειώνει την ανταγωνιστική διάθεση και συμβάλλει στη συλλογικότητα (Bershon, 1995·Ματσαγγούρας, 2000).

Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στη παιχνιδιώδη μάθηση, έτσι ώστε η διαδικασία της μάθησης να γίνεται με ελκυστικό τρόπο που είναι το ζητούμενο, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν πιο εύκολα, όταν απολαμβάνουν τις δραστηριότητες και δεν εξαναγκάζονται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα η μάθηση να επιτελείται αβίαστα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση τόσο των διατροφικών όσο και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Εξάλλου, η παιχνιδιώδης μάθηση προσφέρει τη δυνατότητα της ομαλής κοινωνικοποίησης, της ελεύθερης έκφρασης, της ανάπτυξης της ικανότητας του συμβολισμού, της φαντασίας και διευκολύνει την έκφραση των συναισθημάτων (Plass et al., 2015).

Μεταξύ των ενεργητικών τεχνικών μάθησης, αξίζει να αναφέρουμε την αξιοποίηση του καταιγισμού ιδεών (Brainstorming) που χρησιμοποιήθηκε για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως και για την αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων και τη διερεύνηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων για το θέμα της διατροφής, δίνοντας συγχρόνως τη δυνατότητα στους διστακτικούς μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους (Βασάλα & Φλογαΐτη, 2002). Επίσης, αξιοποιήθηκαν η μελέτη περίπτωσης, η συζήτηση και το παιχνίδι των ρόλων, μέσω των οποίων οι μαθητές καλούνταν να προτείνουν στρατηγικές και λύσεις για ένα διατροφικό θέμα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν υποστηρικτικός κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ καθοριστικός για την επιτυχία του προγράμματος ήταν ο ρόλος των γονέων, καθώς αποτελούν πρότυπα για μίμηση και υιοθέτηση των συμπεριφορών.

Σκοπός - Στόχοι Προγράμματος

Έχοντας ως αφετηρία την άποψη πως το σχολείο μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά και να επηρεάσει τις μελλοντικές συμπεριφορές των μαθητών, έτσι ώστε μακροπρόθεσμα να προασπίσουν την υγεία τους, έγινε σαφές πως υπάρχει η αναγκαιότητα παρεμβάσεων μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, δεδομένου του ότι ένα μεγάλο χρονικό διάστημα περνούν στο σχολείο και η διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων ξεκινά ήδη από την παιδική ηλικία.

Ο σκοπός του προγράμματος αποτέλεσε η υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών και η συνειδητοποίηση των οφελών της σωματικής δραστηριότητας από τους μαθητές, έτσι ώστε μελλοντικά να ενισχύσουν την υγιεινή διατροφή και την ευρύτερη προαγωγή υγείας, τόσο των ίδιων όσο και των οικογενειών τους και κατά συνέπεια να πειστούν αλλά και να πείσουν τους άλλους να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τις διατροφικές τους συνήθειες.

Ο γενικός σκοπός εξειδικεύτηκε στους παρακάτω στόχους:

- Να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής.
- Να αλλάξουν τις στερεοτυπικές στάσεις τους για συγκεκριμένες κατηγορίες τροφίμων και να αξιολογούν θετικά τα οφέλη που παρέχουν.
- Να γνωρίσουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα μιας άλλης χώρας και ειδικότερα τις διατροφικές συνήθειες των συνομηλίκων τους, όχι μόνο στην Πολωνία αλλά και σε άλλα μέρη της Ελλάδας.
- Να συγκρίνουν τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών και να εντοπίζουν ομοιότητες και τις διαφορές.
- Να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες με τους ευρωπαίους φίλους τους.
- Να εμπλακούν σε κοινές δράσεις με τους μαθητές των ευρωπαϊκών σχολείων, συνειδητοποιώντας πως ανήκουν στην ευρωπαϊκή κοινότητα.
- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συνεργασίας και να εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της επικοινωνίας (Προσεκτική ακρόαση, επιχειρηματολογία, διάλογος).
- Να εξοικειωθούν με την ομαδική εργασία και να συμμετέχουν στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.
- Να αξιοποιήσουν τα Τ.Π.Ε και να συνειδητοποιήσουν πως η τεχνολογία εκμηδενίζει τις αποστάσεις και αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο επικοινωνίας.
- Να διασκεδάσουν, βιώνοντας συναισθήματα χαράς.
- Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.
- Να κάνουν τα πρώτα τους βήματα στα Αγγλικά και να πειραματιστούν με την προφορά των λέξεων στη γλώσσα των ευρωπαίων εταίρων.
- Να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και τη μεταγνωστική επίγνωση.

Ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη

Τα παιδιά εργάστηκαν συστηματικά και εκτέλεσαν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες του προγράμματος. Κατά την διάρκεια του προγράμματος ήταν ενθουσιασμένα και πρόθυμα να εκτελούν όλες τις προγραμματισμένες εργασίες και ανυπομονούσαν να τις αναρτούμε στο Twin Space για να τα μοιραστούν με τους φίλους τους. Στη συνέχεια, τα παιδιά σχολίαζαν τα έργα των συνεργατών τους. Αρκετά συχνά πρότειναν δραστηριότητες δικής τους επιλογής και αυτό ήταν μια μεγάλη έκπληξη. Μέσα από τη βιωματική μάθηση τα παιδιά βίωσαν μια πρωτόγνωρη εμπειρία.

Σύνδεση με ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος:

Γλώσσα:

Οι μαθητές δημιούργησαν ένα μικρό ελληνο-πολωνικό λεξικό με τις λέξεις που σχετίζονται με τις κατηγορίες τροφίμων, έγραψαν συνταγές της φρουτοσαλάτας και των παραδοσιακών υγιεινών ελληνικών φαγητών, επινόησαν συνθήματα για την υγιεινή διατροφή, κατηγοριοποίησαν τις τροφές σε υγιεινές και ανθυγιεινές, συνοδεύοντάς τες με σύντομες λεζάντες, αναζήτησαν ιστορίες και παραμύθια με θέμα τη διατροφή και δημιούργησαν συνεργατικά ένα δικό τους παραμύθι με τους πολωνούς μαθητές μέσω Google forms. Ακόμα, κατέγραψαν τροφές που χρησιμοποιούμε για πρωινό στην Ελλάδα και κατασκεύασαν πίνακες με τα υγιεινά ροφήματα, δημιούργησαν ένα κείμενο με χρήσιμες συμβουλές για την υγιεινή διατροφή, έμαθαν τις καταλήξεις των ουδέτερων ουσιαστικών σε –ι και σε –ο, χρησιμοποιώντας τα φρούτα και τα λαχανικά. Επιπρόσθετα, επεξεργάστηκαν τη φράση: «Νους υγιής εν σώματι υγιεί» και έμαθαν τη σημασία της. Διαπίστωσαν πως πολλές ελληνικές φράσεις υπάρχουν και στην πολωνική γλώσσα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως οι πολιτισμοί των χωρών έχουν πολλές ομοιότητες. Έμαθαν παροιμίες, εκφράσεις και αινίγματα για τα φρούτα, όπως «Το μήλο κάτω από τη μηλιά θα πέσει» και «Ένα μήλο την ημέρα το γιατρό τον κάνει πέρα» και τις παρουσίασαν στους πολωνούς φίλους τους.

Μαθηματικά:

Τα παιδιά έμαθαν πόσες μερίδες φρούτων και λαχανικών πρέπει να καταναλώνουν την ημέρα, χρησιμοποίησαν τη ζυγαριά και ζύγισαν τα υλικά των συνταγών, χρησιμοποιώντας τις μονάδες μέτρησης του βάρους. Έκαναν συγκρίσεις μεγεθών με αληθινά φρούτα, αντιστοίχισαν ένα φρούτο σε κάθε παιδί και ομαδοποιήσαν τα φρούτα με κριτήριο το χρώμα και το μέγεθος. Πειραματίστηκαν με τη ζυγαριά, κάνοντας προβλέψεις και βγάζοντας συμπεράσματα ότι κάποια φρούτα είναι πιο βαριά από άλλα. Αναγνώρισαν σχήματα, όπως ότι το πορτοκάλι είναι στρόγγυλο (κύκλος) και έμαθαν τα χρώματα μέσα από τη μεγάλη ποικιλία χρωμάτων που χαρακτηρίζει τα φρούτα. Ακόμα, προσδιόρισαν τη θέση των αντικειμένων στον χώρο, χρησιμοποιώντας τα φρούτα και ασκήθηκαν στις πράξεις αφαίρεσης και πρόσθεσης, παίζοντας με τα φρούτα.

Μελέτη περιβάλλοντος:

Το θέμα της Διατροφής αποτελεί αντικείμενο μελέτης στο βιβλίο της Μελέτης της Α΄ Τάξης του Δημοτικού. («Πώς φροντίζω το σώμα μου για να είμαι υγιής»), οπότε το πρόγραμμα συνδέθηκε με τη σχετική ενότητα. Ασχολήθηκαν με την προέλευση των φρούτων και των λαχανικών, έμαθαν πως αναπτύσσονται, ποια εποχή ευδοκιμούν και συσχέτισαν μερικά από τα φρούτα με μύθους. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η Ελλάδα λόγω των ευνοϊκών κλιματικών συνθηκών είναι χώρα με αφθονία φρούτων και λαχανικών. Είχαν την ευκαιρία να εντοπίσουν στον χάρτη της Ευρώπης τη γεωγραφική θέση της Πολωνίας. Συγκρίνοντας τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών της χώρας μας με αυτές των ευρωπαίων φίλων τους, διαπίστωσαν πως οι πολωνοί μαθητές αγαπούν πολύ τα ψάρια και κατέγραψαν τις βιταμίνες που περιέχουν τα φρούτα και τα λαχανικά. Επίσης, ασχολήθηκαν με το θέμα της παιδικής παχυσαρκίας και πρότειναν υγιεινές επιλογές. Μαγείρεψαν σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο παραδοσιακά φαγητά των Ελλήνων, κατασκεύασαν φρουτοσαλάτες και δοκίμασαν τα δημιουργήματά τους στην τάξη. Το σχολείο επισκέφτηκε η διαιτολόγος του Νοσοκομείου Λάρισας και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να λύσουν πολλές απορίες σχετικά με τη διατροφή, επιτελώντας τον ρόλο των δημοσιογράφων. Οι γονείς των μαθητών βοήθησαν στην εκτέλεση παραδοσιακών συνταγών και κάποιοι λόγω της επαγγελματικής ιδιότητάς τους (οδοντίατρος, γυμνάστρια) ενημέρωσαν τους μαθητές για τις βλαβερές συνέπειες της κατανάλωσης των γλυκών και για τα οφέλη της φυσικής άσκησης. Επίσης, οι γονείς συμμετείχαν σε ειδικές εκδηλώσεις με θέμα τη διατροφή (Π.χ «Το Υγιεινό Πρωινό» που οργανώθηκε στην τάξη την παγκόσμια ημέρα που ήταν αφιερωμένη κατά της παχυσαρκίας.

Εικαστικά και Μουσική:

Ζωγράφισαν τα φρούτα, τα λαχανικά, την Υγιεινούλα και τη Βλαβερούλα και δημιούργησαν πόστερ για το νερό. Μέσα από τη συνεχιζόμενη έρευνά μας για τα φρούτα και τα λαχανικά και στην προσπάθεια να προσεγγίσουμε διαφορετικές πτυχές του θέματος και να πετύχουμε τον στόχο της διαθεματικότητας, εξερευνήσαμε με τα παιδιά τον χώρο του τραγουδιού και της μουσικής. Έτσι, ανακαλύψαμε δύο τραγούδια («Μήλο μου κόκκινο» και «Σε μια ρώγα από σταφύλι…»), τα μάθαμε και τα τραγουδήσαμε.

Αγγλικά:

Τα παιδιά έμαθαν τις ονομασίες των φρούτων στα αγγλικά και τραγούδησαν απλά τραγούδια με αγγλικούς στίχους.

Πληροφορική:

Δημιουργήθηκαν Padletts (συνεργατικά τοίχοι) στο Twin Space για ανταλλαγή ευχών στις γιορτές, για αναρτήσεις των εικαστικών δημιουργημάτων των μαθητών σχετικές, όχι μόνο με το θέμα της υγιεινής διατροφής, αλλά και με άλλα θέματα, όπως η παρουσίαση της χώρας και της πόλης μας. Επίσης, οι μαθητές χρησιμοποίησαν την ψηφιακή

φωτογραφική μηχανή και έβγαλαν φωτογραφίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ακόμα, ζωγράφισαν τα φρούτα και τα λαχανικά μέσω TUX PAINT και αξιοποιήθηκε το Skype για την επικοινωνία με τους ευρωπαίους φίλους. Οι μαθητές παρακολουθούσαν τις παρουσιάσεις και videos για τις υγιεινές διατροφικές συνήθειες και θαύμαζαν τις παρουσιάσεις, φωτογραφίες και videos που αναρτούσαν στο Twin Space τα συνεργατικά σχολεία. Η αξιολόγηση του έργου από τους εκπαιδευτικούς έγινε με το εργαλείο Stickymoose, ενώ οι μαθητές αξιολόγησαν το πρόγραμμα μέσω του εργαλείου vocaroo.com (ηχητικό μήνυμα). Οι εκπαιδευτικοί-συνεργάτες χρησιμοποιήσαν πληθώρα άλλων εργαλείων των ΤΠΕ, όπως το Google Docs, Pizap, Kizoa.com, Photopeach, Photofacefun, PhotoframesOnline, Superlame.com, Dymki.com, Canva, AddText, You tube, voicethread και Photo Story 3.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο έργο μόνο θετικά οφέλη είχε, τόσο για τους μαθητές όσο για τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές, μέσα από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο έργο, συνειδητοποίησαν πως πρέπει να αλλάξουν τις διατροφικές τους συνήθειες και υιοθέτησαν στάσεις και συμπεριφορές που προάγουν την υγεία. Έμαθαν να οργανώνουν τη δουλειά τους, να εργάζονται ομαδικά, να αυτενεργούν, απέκτησαν εμπιστοσύνη, αυτοέλεγχο και σεβασμό στα μέλη της ομάδας. Προβληματίστηκαν με το κοινωνικό φαινόμενο της παιδικής παχυσαρκίας και ανέπτυξαν κριτική σκέψη. Ήταν εντυπωσιακό να βλέπεις όλους τους μαθητές, ακόμα και τους «αδύνατους» μαθητές να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Μεγάλη επιτυχία του έργου αποτέλεσε η επικοινωνία και η συνεργασία με τα συνεργαζόμενα σχολεία και το αμείωτο ενδιαφέρον, η θετική διάθεση και η χαρά των μαθητών κατά την διεξαγωγή του έργου!

Επιπλέον, γνώρισαν το e-twinning και απέκτησαν νέους φίλους μέσα από μια γόνιμη συνεργασία με τους ευρωπαίους εταίρους. Τέλος, το σχολείο επωφελήθηκε από το έργο, γιατί κάναμε γνωστό το e-twinning. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκτίμησαν τα πλεονεκτήματα του e-twinning project και κατανόησαν πως έχει πολλά οφέλη και πείστηκαν να συμμετάσχουν του χρόνου σε ένα e-twinning project. Το πρόγραμμα βραβεύτηκε με την εθνική και την ευρωπαϊκή ετικέτα ποιότητας για το υψηλό επίπεδο των δραστηριοτήτων, ενισχύοντας τις προσπάθειες των μαθητών και αποτελώντας τη δημόσια αναγνώριση για την ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαίων εταίρων.

Αναφορές

Bershon, B. (1995). Cooperative problem solving. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., & Joyce, A. (2010). *E-Twinning 2.0: Building the Community for Schools in Europe.* Central Support Service. Brussels.

European Commission (2013). *Study of the Impact of E-Twinning on Participating Pupils, Teachers and Schools.* Publications of the European Union. Luxemberg.

Grammatikopoulou, M. G., Kotanidou, E. P., Markaki, A. G., Stylianou, C., Galli-Tsinopoulou, A., Tsigga, M., & Hassapidou, M. (2014). A systematic review and metanalysis of weight status among adolescents in Cyprus: scrutinizing the data for the years 2000-2010. *Hormones, 13*(4), 543-551.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Lobstein, T., Jackson-Leach, R., Moudie, M. L., Hall, K. D., Gortmaker, S. L., Swinburn, B. A.,…McPherson, K. (2015). Child and adolescent obesity: Part of a bigger picture. *The Lancet, 385*(9986), 2510-2520.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Games – Based Learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258-283.

Βασάλα, Π., & Φλογαΐτη, Ε. (2002, Μάρτιος). *Ο καταιγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων*. Πρακτικά 1ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας, 444-450, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Διδακτική Ηλεκτρικής ενέργειας στο Δημοτικό Σχολείο μέσω Arduino και STEM

Πολυμέρου Δήμητρα MSc Πληροφορικής
Δασκάλα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Διεύθυνση email: polymeroydemi@gmail.com

Αγγελής Δωρόθεος Ευάγγελος
Διδάσκων Φυσικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Συνεργάτης στο Κέντρο Ερεύνης, Κλιματολογίας και Φυσικής της Ακαδημίας Αθηνών
Διεύθυνση email: dangelis@uth.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό σενάριο σχετικά με τη διδασκαλία της ηλεκτρικής ενέργειας σε παιδιά που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής του STEM. Συγκεκριμένα, το σενάριο διδασκαλίας ανατίθεται στην πέμπτη ή έκτη τάξη Δημοτικού Σχολείου. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο σενάριο αφορούν αρχικά στην κατασκευή ενός ηλεκτρικού κυκλώματος μέσω της χρήσης του λογισμικού Tinker cad και στη συνέχεια στην κατασκευή ενός οικολογικού σπιτιού με ανακυκλώσιμα υλικά στα πλαίσια της ενσωμάτωσης του κυκλώματος στην πλατφόρμα Arduino. Τα παιδιά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον στη μάθηση μέσω εφαρμογών STEM. Στα κύρια οφέλη των δραστηριοτήτων STEM συνυπολογίζονται η παροχή κινήτρων για μάθηση, η τόνωση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των χρηστών. Η δημιουργία αυτού του σεναρίου STEM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά) υλοποιήθηκε στην τάξη από τη συγγραφέα στα πλαίσια ολοκλήρωσης του εν λόγω Ετήσιου προγράμματος Δια Βίου Μάθησης που πραγματοποιήθηκε από το Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Λέξεις κλειδιά: STEM, ηλεκτρική ενέργεια, Tinker cad, Arduino Uno, εκπαιδευτικό σενάριο

Εισαγωγή

Το STEM ως διεπιστημονική προσέγγιση περιλαμβάνει την Επιστήμη, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά και θα πρέπει να καθιερωθεί στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να επιτύχει τον μετασχηματισμό της παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης σε κοινότητα οικοδόμηση της γνώσης. Το STEM προωθεί τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενθαρρύνει την αποκλίνουσα σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, ενισχύει τη φαντασία. την ανακάλυψη και τη διερευνητική μάθηση. Επιπλέον, παρέχει στα παιδιά Δημοτικού Σχολείου ευνοϊκές συνθήκες μάθησης, επιστημονικές δημιουργικές δραστηριότητες, ενασχόληση με τα μαθηματικά, τη μηχανική και την τεχνολογία μέσω της συνεργασίας, της προσομοίωσης και της οπτικοποίησης. Ενισχύεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, η ενσωμάτωση πειραματικών καταστάσεων σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών εννοιών όπως ηλεκτρισμός, θερμότητα, ενέργεια και μαθηματικά για την κατανόηση των κλασμάτων, την τιμή θέσης του ψηφίου, κ.λπ. Σε γενικές γραμμές, ένας εφευρετικός δάσκαλος μπορεί να ενσωματώσει το STEM σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, όπως το μάθημα της Γλώσσας, της Αισθητικής Αγωγής, της Γεωγραφίας μέσω της αξιοποίησης ανακυκλώσιμων υλικών (Zollman, A., 2012).

Οι Prima, et al., (2018) αναφέρουν υψηλή βελτίωση στον τεχνολογικό εγγραμματισμό των μαθητών, ενώ οι Anwari, et al., (2015) έδειξαν ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση STEM στη μάθηση του μαγνητισμού και της ηλεκτρικής ενέργειας είναι ικανή να προσελκύσει το

ενδιαφέρον των μαθητών για την επιστήμη, να παρέχει βαθιά και ουσιαστική μάθηση και να βελτιώσει τη σκέψη και την πρακτική ικανότητα των μαθητών.

Οι Afriana, Permanasari & Fitriani (2016) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές διευκολύνονται στη μάθηση μέσω του STEM. Οι Plaza, et al., (2017) ισχυρίστηκαν ότι η χρήση του Arduino Uno (πρόκειται για μια ηλεκτρονική πλακέτα που χρησιμοποιείται στον προγραμματισμό και συνδέεται με ένα απλό καλώδιο USB στον υπολογιστή) ενθαρρύνει τη φαντασία, τη διαδραστική συζήτηση και την περιέργεια των μαθητών. Επιπλέον, ο Bybee (2013) πιστεύει ότι η εκπαίδευση STEM πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη του STEM μέσω προγραμμάτων σπουδών, νέων διδακτικών πρακτικών και επιτυχημένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο Zollman (2012), κυρίως υποστηρικτής του STEM, υποστήριξε ότι η Επιστημονική Λογοτεχνία αναφέρεται στη χρήση, επεξεργασία και κατανόηση επιστημονικών γνώσεων όπως η φυσική, η χημεία, η βιολογία και η επιστήμη της γης και του διαστήματος. Οι μαθητές χειρίζονται αποτελεσματικά την τεχνολογία, διεξάγουν έρευνα και επιλύουν προβλήματα συνεργασίας. Χρησιμοποιούν συστηματικά τις επιστημονικές και μαθηματικές αρχές, δηλαδή, συνεργάζονται για τον εντοπισμό, την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και τη σκέψη για την επίλυση προβλημάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές, υλοποιήθηκε η διδασκαλία της ηλεκτρικής ενέργειας μέσω STEM. Οι Mulhall, McKittrick & Gunstone (2001) πιστεύουν ότι η ηλεκτρική ενέργεια είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο θέμα που περιλαμβάνει αφηρημένες έννοιες. Μία από τις αντιλήψεις των μαθητών για το απλό ρεύμα σχετίζεται με τον τρόπο σύνδεσης της μπαταρίας στη λάμπα. Συγκεκριμένα, ορισμένοι μαθητές θεωρούν ότι για να ανάψει μια λάμπα, αρκεί η σύνδεση ενός πόλου μπαταρίας σε έναν πόλο λαμπτήρα. Οι Paraskeyas και Admisis (2007) δήλωσαν ότι η σκέψη των μαθητών κυριαρχείται από ένα αιτιώδες σχήμα για το κύκλωμα ηλεκτρικής ενέργειας (μπαταρία και λάμπα). Οι μαθητές υιοθετούν γενικά το εναλλακτικό μοντέλο των ρευμάτων σύγκρουσης στο οποίο προσπαθούν να εξηγήσουν τη λυχνία on / off σε ένα κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα με διακόπτη. Δεν αντιμετωπίζουν το ηλεκτρικό κύκλωμα ως σύστημα στο οποίο οποιαδήποτε αλλαγή που συμβαίνει σε κάποιο σημείο θα επηρεάσει το κύκλωμα συνολικά. Με αυτόν τον τρόπο, αποκαλύπτεται η συγκεχυμένη γνώση των μαθητών σχετικά με τις έννοιες της ηλεκτρικής ενέργειας και του απλού ηλεκτρικού κυκλώματος. Οι Cao και Brizuela (2016) ανέφεραν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να εξηγήσουν το ρόλο ενός κυκλώματος. Αυτό αναφέρει ότι η ηλεκτρική ενέργεια είναι ένα περίπλοκο θέμα προς αντιμετώπιση από τους μαθητές. Οι μαθητές θεώρησαν ότι η φυσική είναι ένα από τα πιο συγκεχυμένα θέματα (Prima et al 2018).

Εφαρμογή διδακτικού σεναρίου

Το λογισμικό Tinker cad και το πρόγραμμα Arduino με το σύστημα Ardublock θα χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή του σεναρίου εκμάθησης, το οποίο μεταφορτώνεται στους υπολογιστές στο εργαστήριο υπολογιστών.

Στόχοι που σχετίζονται με τη γνώση

Οι μαθητές διαπιστώνουν πειραματικά :

1. ότι μια λάμπα δεν ανάβει εάν ένας από τους πόλους του είναι συνδεδεμένος σε μία από τις μπαταρίες (Arduino board)

2. ότι μια λάμπα δεν ανάβει εάν ένας από τους πόλους του είναι συνδεδεμένος με τους δύο πόλους της μπαταρίας ή τους δύο πόλους της μπαταρίας σε έναν από τους πόλους της λάμπας (εάν δεν είναι σωστά συνδεδεμένος με την πλακέτα και την πλακέτα Arduino)

3. ότι μια λάμπα ανάβει εάν ένας από τους πόλους του είναι συνδεδεμένος σε έναν πόλο μπαταρίας και ο δεύτερος πόλος του είναι συνδεδεμένος στον δεύτερο πόλο της μπαταρίας (ένα καλώδιο με Led και μία τρύπα στην πλακέτα Arduino, το άλλο με την αντίσταση και το αρνητικό - του breadboard)

4. ότι ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα αποτελείται από την μπαταρία, τη λάμπα και δύο καλώδια (πλακέτα Arduino, led, καλώδια, αντιστάσεις, Breadboard)

5. ότι ο φωτισμός μιας λάμπας σε ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα απαιτεί δύο καλώδια για να το συνδέσουν στην μπαταρία (πλακέτα Arduino)

6. πώς να φτιάξουν ένα κύκλωμα στο Arduino

Στόχοι δεξιοτήτων

Για τον τρόπο σύνδεσης μιας λάμπας με μια μπαταρία έτσι ώστε οι μαθητές να καθίστανται ικανοί:

1. να αναγνωρίζουν τις επιστημονικές ερωτήσεις και να κάνουν υποθέσεις

2. να προσδιορίσουν πιθανές μεταβλητές που εμπλέκονται σε αυτό το πρόβλημα και να ξεχωρίσουν τη μία μεταβλητή από την άλλη για να μελετήσουν τα αποτελέσματά της

3. να αναζητήσουν πειραματικές συσκευές που επιτρέπουν την επίλυση αυτού του προβλήματος

4. να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα που έχουν συλλέξει για να διατυπώσουν μια εξήγηση

5. να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους

6. να αναλογιστούν τις ιδέες τους και να εξηγήσουν την παραγωγή λανθασμένων απαντήσεων

7. να χρησιμοποιήσουν σωστά τις αντιστάσεις, τους λαμπτήρες, το λογισμικό Tinker cad και τη μέθοδο προγραμματισμού Arduino και breadboard, να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες συνδέσεις για να δημιουργήσουν ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα στο οποίο είναι ενεργοποιημένοι οι λαμπτήρες.

8. να συσχετίσουν την κατασκευή κυκλώματος με τη χρήση ηλεκτρικής ενέργειας στην καθημερινή τους ζωή (ηλεκτρική ενέργεια στο σπίτι τους)

9. να συνδέσουν την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας με ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, τα οφέλη για την καθημερινή τους ζωή και τη μετατροπή της ηλιακής ενέργειας σε ηλεκτρική ενέργεια και φως

Στόχοι που σχετίζονται με στάσεις και συμπεριφορές

1. Οι μαθητές ενδιαφέρονται για το Tinker cad, το Arduino και τα ηλεκτρικά κυκλώματα.

2. Έχουν θετική στάση απέναντι στην επιστημονική γνώση.

3. Συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις με άλλα μέλη της ομάδας τους για να καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα

4. Αποκτούν θετική στάση απέναντι στις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, το οικολογικό σπίτι (eco-house)

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η διδακτική διαδικασία αποτελείται από 4 φάσεις που παρουσιάζονται παρακάτω.

Φάση 1: Αποσαφήνιση των αντιλήψεων

Δραστηριότητα 1: Σχεδιασμός ηλεκτρικού κυκλώματος και παρουσίαση πρωτότυπων ιδεών στους μαθητές. Στην αρχή, οι μαθητές απαντούν μεμονωμένα στην εισαγωγική δραστηριότητα για το σχεδιασμό και τη σύνδεση της λάμπας με τη μπαταρία με τη βοήθεια καλωδίων, προκειμένου να φωτίζεται και αιτιολογούν τον τρόπο σύνδεσης. Αφού συζητήσουν μεταξύ τους, οι μαθητές παρουσιάζουν τις αρχικές τους ιδέες. Τα σχήματα των μαθητών αναφέρονται στο "μονοπολικό", "ημι-διπολικό" ή ακόμη και στο "διπολικό μοντέλο" για το απλό ηλεκτρικό κύκλωμα. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση προκειμένου να διατυπώσει τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν προκύψει σχετικά με το πώς θα συνδεθεί η μπαταρία και η λάμπα για να ανάψει και το πρόβλημα που πρέπει να διερευνηθεί. Το ζήτημα του τρόπου σύνδεσης της μπαταρίας με τη λάμπα, ώστε να φωτιστεί η μπαταρία αναμένεται να διερευνηθεί περαιτέρω.

Δημιουργία ηλεκτρικού κυκλώματος στο Tinker cad: Έχοντας εντοπίσει το ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές σε συνεργασία με την ομάδα τους αναφέρουν υποθέσεις και

σχεδιάζουν το πείραμα. Το πείραμα πρώτα πραγματοποιείται στο Tinkercad και μετά στο Arduino και γίνεται εξαγωγή συμπερασμάτων και σύγκριση με τις αρχικές προβλέψεις τους. Πριν οι μαθητές αρχίσουν να δημιουργούν ένα ηλεκτρικό κύκλωμα στο Tinkercad, ο δάσκαλος επεξηγεί τις βασικές λειτουργίες των υλικών που οι μαθητές θα συναντήσουν τόσο στο Tinkercad όσο και στο Arduino αλλά και τον τρόπο λειτουργίας της Breadboard, των σωλήνων σύνδεσης (καλωδίων), των αντιστάσεων και των Leds. Οι μαθητές καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό τους στο σχεδιασμό κυκλώματος στο λογισμικό Tinker cad μέσω της χρήσης εικόνων. Πρώτα πρέπει να φτιάξουν ένα ηλεκτρικό κύκλωμα με έναν λαμπτήρα και μετά δύο έτσι ώστε ο ένας να σβήσει και ο άλλος να ανάψει. Θα πρέπει να αιτιολογήσουν την απάντησή τους αφού παρατηρήσουν και καταγράψουν τα συμπεράσματά τους. Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν το κύκλωμα στο Tinker cad και να καταγράψουν τις σκέψεις τους. Θα πρέπει να σημειώσουν εάν ανάβει η λυχνία (αναβοσβήνει). Στη συνέχεια, καλούνται να μαντέψουν τι είναι μέσα στα καλώδια και να απαντήσουν εάν αυτό που δημιούργησαν είναι ένα πλήρες απλό ηλεκτρικό κύκλωμα.

Φάση 2: : Δημιουργία γνωστικής αποσταθεροποίησης και ανακατασκευή αντιλήψεων

Κατόπιν οι μαθητές εξασκούνται στην κατασκευή Ηλεκτρικού Κυκλώματος στον πίνακα Arduino χρησιμοποιώντας το Breadboard online εισάγοντας τον κωδικό στο Ardublock.

Φάση 3: Στοχασμός στη μαθησιακή διαδικασία

Δραστηριότητα 3: Επεξεργασία του αρχικού ερωτήματος και εξήγηση της παραγωγής των αρχικών εννοιών. Οι μαθητές απαντούν ξανά σε ερωτήσεις που είχαν ήδη απαντηθεί βάσει της αρχικής δραστηριότητας (Φύλλο 1, παράρτημα) μετά την κατασκευή του ηλεκτρικού κυκλώματος στο Arduino. Στη συνέχεια, καλούνται να συγκρίνουν τις αρχικές τους έννοιες με αυτές που έχουν κατασκευάσει από προηγούμενες δραστηριότητες. Τέλος, τους ζητείται να αναλογιστούν τι τους έκανε να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, τι τους εμπόδισε να κατανοήσουν και τι τους βοήθησε να κατανοήσουν τη σωστή διαδικασία σύνδεσης ενός απλού ηλεκτρικού κυκλώματος. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά στην αρχή και μετά συζητούν με τους συμμαθητές τους.

Φάση 4: Εφαρμογή σε νέες καταστάσεις και σχόλια

Αφού πειραματιστούν με τη δημιουργία του Ηλεκτρικού Κυκλώματος στο λογισμικό Tinker cad και στο πρόγραμμα Arduino, οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν τη νέα μάθηση ηλεκτρικών κυκλωμάτων με την καθημερινή ζωή και να χτίσουν ένα οικολογικό σπίτι, να ενσωματώσουν το κύκλωμα στο σπίτι τους για να κατανοήσουν τη σημασία του.

Επέκταση σεναρίου

1) Προκειμένου να επεκταθεί το σενάριο και να εφαρμοστεί και στο Γυμνάσιο, εντάσσοντας τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας (ηλιακός, ηλιακός - άνεμος, άνεμος)είναι δυνατόν τοποθετώντας ένα ορθογώνιο πλαίσιο, στο ηλιακό σπίτι, τυλιγμένο σε αλουμινόχαρτο να αντιπροσωπεύει το φωτοβολταϊκό πάνελ. Εξηγείται στην προκειμένη περίπτωση ότι τεχνητοί ημιαγωγοί (συνήθως κατασκευασμένοι από πυρίτιο), ενώνονται προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ηλεκτρικό κύκλωμα εν σειρά, απορροφούν φωτόνια από την ηλιακή ακτινοβολία και παράγουν ηλεκτρική τάση. Τα παιδιά προσομοιώνουν ένα φωτοβολταϊκό σύστημα που χρησιμοποιεί ηλιακούς συλλέκτες για να συλλάβει τα φωτόνια του ηλιακού φωτός. Μόλις τα φωτόνια συλλέγονται από το ηλιακό κύτταρο, αρχίζουν να απελευθερώνουν τα εξωτερικά ηλεκτρόνια των ατόμων μέσα στον ημιαγωγό. Οι αρνητικοί και θετικοί αγωγοί δημιουργούν μια διαδρομή για ηλεκτρόνια και παράγουν ηλεκτρισμό. Αυτή η ηλεκτρική ενέργεια αποστέλλεται σε καλώδια που συλλαμβάνουν ισχύ DC. Τέλος, τα καλώδια οδηγούν σε έναν μετατροπέα, ο οποίος στη συνέχεια μετατρέπει το ρεύμα AC σε AC που χρησιμοποιείται στο σπίτι. Οι μαθητές που τοποθετούν αυτά τα σπίτια σε μακέτα μπορούν να δημιουργήσουν ένα ηλιακό πάρκο (φωτοβολταϊκά) και να κατανοήσουν τη λειτουργία των Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας και συγκεκριμένα την ηλιακή ενέργεια και

τη χρησιμότητά της. Με αυτόν τον τρόπο, κατανοούν τη λειτουργία και τη σημασία του βιοκλιματικού σπιτιού (Eco House).

2)Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να τοποθετήσουν μια τουρμπίνα και κινητήρα στο Arduino στην οροφή του σπιτιού και να κατανοήσουν την έννοια της ανεμογεννήτριας και της αιολικής ενέργειας ως ανανεώσιμη πηγή ενέργειας. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα μπορεί να τοποθετήσει τα σπίτια σε μακέτα και να χτίσει ένα αιολικό πάρκο. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές διαπιστώνουν ότι ο άνεμος οδηγείται από την ανεμογεννήτρια (σε αυτήν την περίπτωση ο κινητήρας που τοποθετούμε στο breadboard και τον συνδέουμε με τον κατάλληλο κωδικό στο ArduBlock και στο Arduino) και στη συνέχεια παράγεται ηλεκτρισμός). Ο άνεμος γυρίζει τις λεπίδες, οι οποίες περιστρέφουν έναν άξονα, ο οποίος συνδέεται με μια γεννήτρια (breadboard συνδεδεμένη με το Arduino) και παράγει ηλεκτρισμό (Led φώτα). Κατά συνέπεια, οι μαθητές ανακαλύπτουν (σε αυτήν την περίπτωση πειραματικά) και οπτικοποιούν ότι οι ανεμογεννήτριες μετατρέπουν την αιολική ενέργεια σε κινητική και στη συνέχεια σε ηλεκτρική καθώς ανάβουν τους λαμπτήρες στο σπίτι.

Συμπεράσματα

Η ενασχόληση με το STEM συνδυάζει τους δύο βασικούς πυλώνες της ρομποτικής, της κατασκευής και του προγραμματισμού, και προωθεί τον τεχνολογικό προγραμματισμό και προκαλεί το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των συμμετεχόντων. Η διδασκαλία του STEM απεικονίζει τη διεπιστημονική φύση της εκπαιδευτικής ρομποτικής καθώς η έρευνα έχει δείξει θετικά αποτελέσματα. Καθ 'όλη τη διάρκεια της διαδικασίας διδασκαλίας, τα αποτελέσματα STEM δείχνουν ότι η εκπαιδευτική ρομποτική συμβάλλει θετικά στην πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη συνεργασίας των μαθητών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική ρομποτική φαίνεται να υποστηρίζει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργικότητας και καινοτομίας. Η ανάγκη σχεδιασμού και η μελλοντική εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, αυτού του εκπαιδευτικού σεναρίου και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που ακολουθούν τις βασικές αρχές της οικοδόμησης της γνώσης με πρακτικές ρομποτικές ομαδικές δραστηριότητες προέκυψαν από τα οφέλη. Ο ρόλος του δασκάλου παραμένει καθοδηγητικός και διευκολυντικός. Αυτό το εκπαιδευτικό σενάριο προορίζεται για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν την εκπαιδευτική ρομποτική στη διδασκαλία τους καθιστώντας τη πιο ευέλικτη , δημιουργική και πρωτότυπη. Ιδιαίτερα η επέκταση του σεναρίου συμβάλει στην κατανόηση της χρησιμότητας της αιολικής και της ηλιακής ενέργειας στην παραγωγή ηλεκτρισμού με ανανεώσιμες πηγές ενέργειας που δε βλάπτουν το περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anwari, I., Yamada, S., Unno, M., Saito, T., Suwarma, I., Mutakinati, L. & Kumano, Y. (2015). *Implementation of Authentic Learning and Assessment through STEM Education Approach to Improve Students' Metacognitive Skills*. *K-12 STEM Education, 1*(3), 123-136. The Institute for the Promotion of Teaching Science and Technology (IPST). Retrieved May 6, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/209546/.

Afriana, J., Permanasari, A., &Fitriani, A. (2016). *Project Based Learning Integrated to STEM to Enhance Elementary School's Students Scientific Literacy.* Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 261-267.

Bybee, R. W. (2013). *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. Arlington, Virginia: NSTA Press.

Cao, Y., & Brizuela, B. M, (2016). *High school students' representations and understandings of electric fields.* Physical Review Physics Education Research, 12(2), 020102.

Mulhall, P., McKittrick, B., & Gunstone, R., (2001). *A Perspective on the Resolution of Confusions in the Teaching of Electricity.* Research in Science Education, 31, 575-587.

Paraskeyas, Th.P.,&Alimisis, D. (2007*). Research of sixth grade elementary school students' attitudes about simple electric circuits. (* Έρευνα για τις αντιλήψεις των μαθητών ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου για το απλό ηλεκτρικό κύκλωμα) Didactics of Physical Sciences and New Technologies in Education. Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, 5(A), 192-201.

Plaza, P., Sancristobal, E., Carro G., and Castro, M., (2017). *Home-made robotic education a new way to explore. IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, pp. 132-136.

Show in Context View Article Full Text: PDF (538KB) Google Scholar

Prima, E. C., Oktaviani, T. D., & Sholihin, H. (2018). *STEM learning on electricity using Arduino-phet based experiment to improve 8th grade students' STEM literacy*. Journal of Physics: Conference Series, 1013(1), 012030.

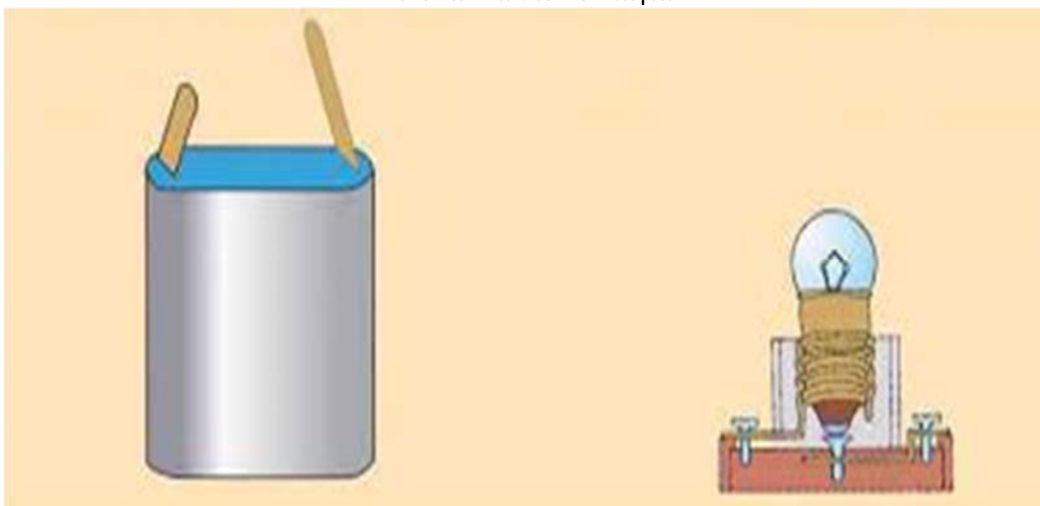
Prima, E.C., Putri, A. R., & Rustman, N., (2018). *Learning Solar System Using PhET Simulation to improve Students' Understanding and Motivation. Journal of Science Learning, 1(2), 60-70*

Zollman, A. (2012). *Learning for STEM Literacy: STEM Literacy for Learning.* School Science and Mathematics, 112, 12-19.

Παράρτημα

Εισαγωγική δραστηριότητα (Φάση 1)

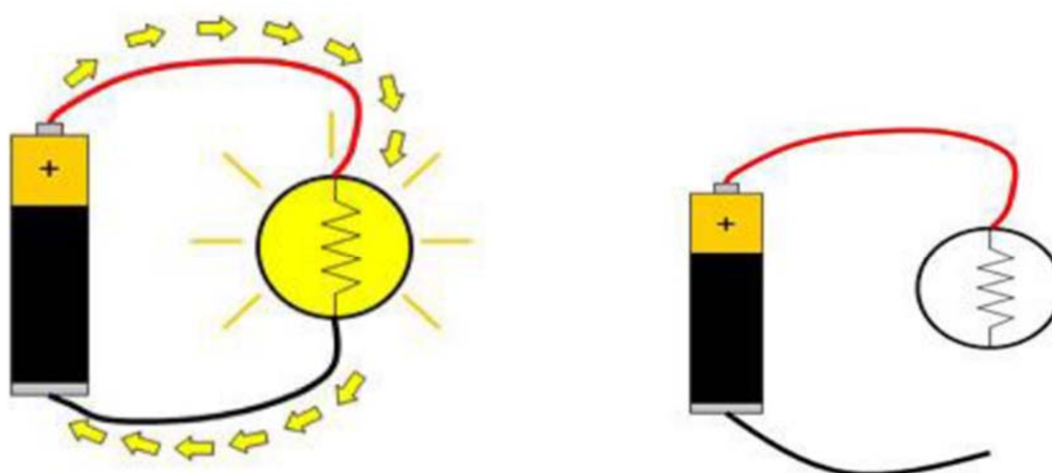
Εικόνα 1-απλό κύκλωμα



Στην εικόνα 1 υπάρχει μια μπαταρία και μια λάμπα. Πώς μπορώ να τραβήξω τα καλώδια από τη μπαταρία στη λάμπα ώστε να ανάψει;
Δικαιολογώ την άποψή μου

……
……
……
……

κλειστό κύκλωμα εικόνα 2 ανοιχτό κύκλωμα



Παρατηρώντας την εικόνα 2 του κλειστού και ανοιχτού κυκλώματος καταγράφω τις διαφορές.

……
……
……

Φάση 2: Δημιουργία γνωστικής αποσταθεροποίησης και ανακατασκευή αντιλήψεων
Φύλλο εργασίας 2

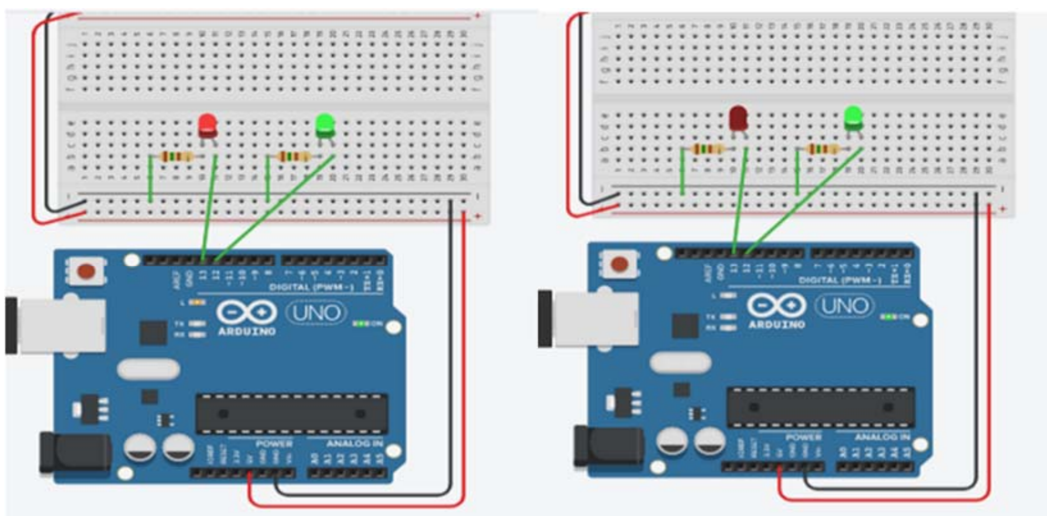
Αναζητήστε το λογισμικό Tinker cad μέσω google στον λογαριασμό που δημιουργήθηκε με το σενάριο εκμάθησης . Στην οθόνη που εμφανίζεται, επιλέξτε είσοδος και συνδεθείτε με τους κωδικούς πρόσβασής σας.

εικόνα 3- λογισμικό Tinker cad



Στη συνέχεια, επιλέξτε circuits, new Circuits

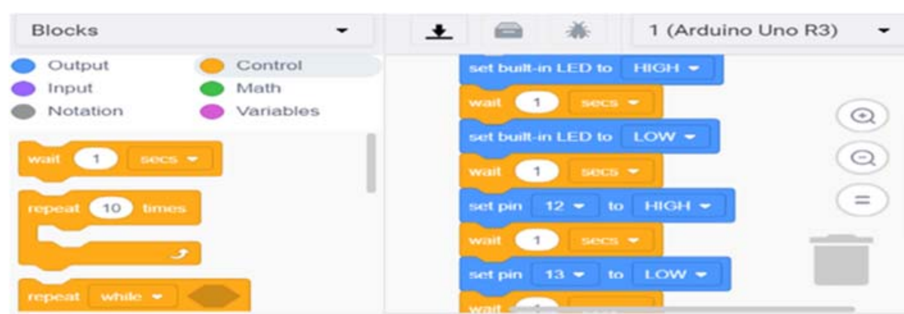
Κοιτάζω το κύκλωμα στο Tinker cad και καταγράφω τις σκέψεις μου. Ανάβει η λάμπα; ………
……….. ………
……….
Μπορείτε να μαντέψετε τι είναι μέσα στα καλώδια;
………..
……….
………..
………
Δημιουργήσατε ένα πλήρες απλό ηλεκτρικό κύκλωμα;
………
Συμπέρασμα: παρατηρώντας και καταγράφοντας τις απόψεις μας για το ηλεκτρικό κύκλωμα, βγάζουμε το δικό μας συμπέρασμα
………
………
………
………
Παρατηρήστε τα ακόλουθα κυκλώματα. Πιστεύετε ότι είναι απλά κυκλώματα; Εξηγήστε τις απόψεις σας.
………
………
………..



Με βάση τα συμπεράσματά σας, απαντήστε στα εξής:
Ποια είναι τα μέρη ενός απλού κυκλώματος;
………
………
……….
Μπορείτε να σχεδιάσετε ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα;



Ας δούμε τον ακόλουθο κώδικα. Μπορείτε να εξηγήσετε πώς λειτουργεί;



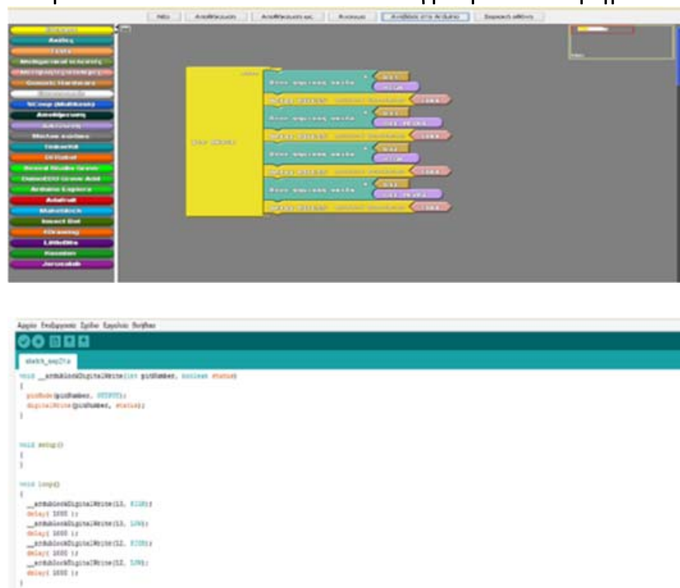
Τα παιδιά εφαρμόζουν τις γνώσεις που απόκτησαν από τον πειραματισμό τους με την κατασκευή κυκλωμάτων στο Tinkar cad.

Φύλλο εργασίας 3

Κατασκευή ηλεκτρικού κυκλώματος Arduino

Τοποθετήστε ένα καλώδιο από τη θέση "-" του Breadboard και συνδέστε το με την πλακέτα Arduino Uno στη θέση GND. Στη συνέχεια, τοποθετήστε μια λυχνία Led στο Breadboard. Πάρτε μια αντίσταση και τοποθετήστε την στο Breadboard δίπλα στο ένα άκρο του άκρου Ledone της αντίστασης και το άλλο στα άλλα πέντε στον πίνακα Breadboard. Συνδέστε αυτό το άκρο της αντίστασης στη θέση 13 στην πλακέτα Arduino, ενώ στο άλλο άκρο στη λυχνία Led συνδέστε ένα καλώδιο στη θέση "-" στην πλακέτα Breadboard. Στη συνέχεια, συνδέστε την πλακέτα Arduino με USB στον υπολογιστή.

Στη συνέχεια, επαναλάβετε την ίδια διαδικασία και τοποθετήστε μια δεύτερη λάμπα στο ηλεκτρικό σας κύκλωμα. Παρατηρήστε τις εικόνες, δημιουργήστε το κύκλωμα σας, ανεβάστε το στο Arduino και καταγράψτε τα ευρήματά σας.



Πώς δημιουργήσατε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα στο Arduino; Ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές του ηλεκτρικού κυκλώματος Arduino σε σχέση με ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα; Τι πρέπει να προσέχω κατά την εγκατάσταση της δεύτερης λυχνίας;

……

……

……

Τι σε δυσκόλεψε να φτιάξεις το ηλεκτρικό κύκλωμα και γιατί ……

……

……..

Τι σου άρεσε περισσότερο και γιατί;

……

……

……

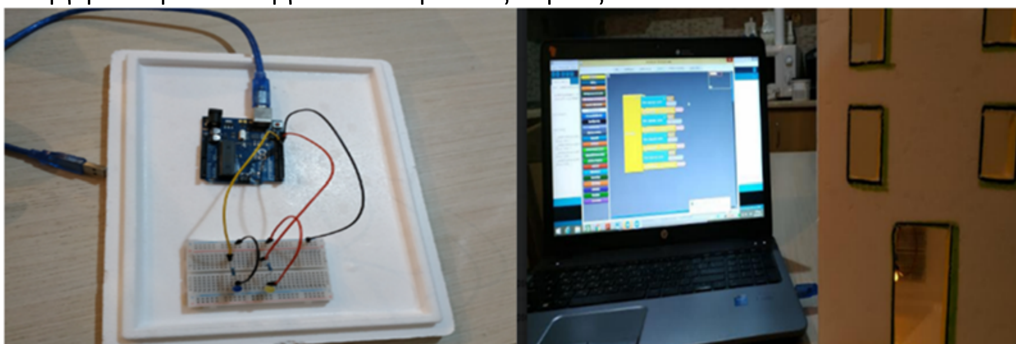
……

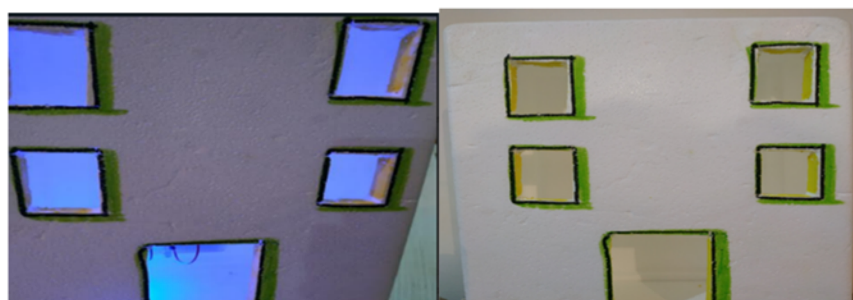
Φύλλο εργασίας 4

Τα υλικά που θα χρειαστώ να δημιουργήσω το οικολογικό σπίτι είναι:

1. Κουτί από χαρτόνι παπουτσιών ή άλλου υλικού σε ορθογώνιο στερεό (φελιζόλ που χρησιμοποιείται για τη μεταφορά παγωτού σε ζαχαροπλαστεία)
2. Κόπτης
3. Κίτρινο χρώμα
4.breadboard
5. Καλώδια
6. Αντιστάσεις
7. Led φώτα
8. Πίνακας Arduino
9. Υπολογιστής με λήψη λογισμικού Arduino με ενσωματωμένο κωδικό Ardublock

Κατασκευή
Κόψτε τα παράθυρα και τις πόρτες στο κουτί με ένα μαχαίρι για να το κάνετε σπίτι. Χρωματίστε τα παράθυρα με κίτρινο χρώμα για να φαίνονται πιο φωτεινά. Στο πίσω μέρος του κουτιού κολλήστε το breadboard και ανοίξτε τις τρύπες για να διασχίσετε τα καλώδια και να συνδεθείτε στο Arduino όπως μάθατε στο φύλλο εργασίας 3. Συνεχίστε και δημιουργήστε τη σύνδεση για να ανάψετε τις λάμπες.





1821-2021: Αγγίζοντας τα ίχνη μιας Επανάστασης…

Καψάλη Ελένη
Δασκάλα ΠΕ70, 1ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας
email:elen_kaps@hotmail.com

Διαμαντοπούλου Μαρία
Διευθύντρια, 1ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας
diamantopdia@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο του προγράμματος «1821-2021: Αγγίζοντας τα ίχνη μιας Επανάστασης…», αποφασίστηκε με τους μαθητές της ΣΤ' να δημιουργηθεί μια ηλεκτρονική εφημερίδα. Συγκεκριμένα ακολουθήθηκαν τρεις άξονες: α) Έλληνες και τις Ελληνίδες που άφησαν τη σφραγίδα τους στον κόσμο, αλλά και απλοί, αφανείς άνθρωποι που σήκωσαν στις πλάτες τον μεγάλο όγκο των μαχών, β) σύνδεση της γενικής ιστορίας με την ιστορία του τόπου στον οποίο ζουν οι μαθητές, γ)σύνδεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την Επανάσταση του 1821. Οι μαθητές συνεργάστηκαν, βρήκαν πληροφορίες για τους ήρωες και τις συνέθεσαν σε δικά τους κείμενα. Ακόμη δημιούργησαν κόμικς, ακροστιχίδα, σταυρόλεξο, ποιήματα. Επιπρόσθετα παρακολούθησαν ταινία μικρού μήκους η οποία είχε περιεχόμενο σχετικό με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Εξέφρασαν τις απόψεις τους γι' αυτήν και συμμετείχαν σε παιχνίδι ρόλων. Σε πολλές από τις δραστηριότητες των μαθητών αξιοποιήθηκαν οι Νέες Τεχνολογίες και επιπλέον ακολουθήθηκε το ομαδικό πλαίσιο εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Επανάσταση 1821, συνεργατικές δραστηριότητες, ηλεκτρονική εφημερίδα

Εισαγωγή

Το έναυσμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα ήταν το μάθημα της Ιστορίας της ΣΤ' στην οποία φοιτούν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Ένα μεγάλο κεφάλαιο της Ιστορίας αφιερώνεται στην Ελληνική Επανάσταση, γεγονός που προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν με δραστηριότητες πέραν αυτές του βιβλίου. Στη συγκεκριμένη τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα φοιτούν 24 μαθητές. Η συνολική ενασχόληση με το θέμα διήρκησε πέντε μήνες και πιο συγκεκριμένα από τον Νοέμβριο του 2020 μέχρι τον Μάρτιο του 2021. Ακόμη θα πρέπει να σημειωθεί ότι η όλη προσπάθεια εδράζεται στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην ενεργό εμπλοκή τους στη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Προκειμένου να επιτευχθούν τα ανωτέρω προτάθηκε οι μαθητές να εργαστούν ομαδικά όπου αυτό καθίστατο εφικτό. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2000) επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου είναι να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, να δοθεί δηλαδή η δυνατότητα στους μαθητές να ρωτούν, να εξηγούν, να σχολιάζουν να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, να αντιπαραθέτουν και να ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, να υποθέτουν, να ερευνούν, να πειραματίζονται και, τέλος, να καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επομένως, εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη και βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν αυτονομία και υπευθυνότητα. Τη σπουδαιότητα των συνεργατικών προσπαθειών υποστήριξαν οι Johnson & Johnson (1992) οι οποίοι έπειτα από την επισκόπηση αρκετών μελετών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συνεργατικές προσπάθειες μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερη επίδοση, μεγαλύτερη παραγωγικότητα και περισσότερη κοινωνική υποστήριξη, αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία (Παναγάκος, χχ).

Ακόμη στη διάρκεια αυτής της προσπάθειας αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες. Όπως σημειώνει ο Μικρόπουλος (2006), οι ΤΠΕ που συνδυάζουν ένα μεγάλο μέρος από τις διαθέσιμες τεχνολογίες, θεωρούνται ως το πλέον ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την υποστήριξη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Ξαφάκος κ.ά., 2016). Επιπλέον οι Νικολουδάκης κ.ά. (2006) αναφέρουν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ευνοεί νέες μορφές οικοδόμησης των γνώσεων, ενισχύει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και την αλληλεπίδραση και κατευθύνει τον μαθητή μέσω διαδικασιών ενεργητικής μάθησης στην κατανόηση. Επίσης η χρήση τους οδηγεί στην ανάπτυξη του αισθήματος ανεξαρτησίας και ισότητας στη σχολική τάξη (Τερζοπούλου, 2018).

Στόχοι, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι οι μαθητές μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες να γνωρίσουν καλύτερα τα γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της Επανάστασης. Ακόμη να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται μια εφημερίδα, όπως είναι η συνέντευξη και το ρεπορτάζ και να συμμετέχουν στη δημιουργία τους. Επιπρόσθετα να εμβαθύνουν στην εκμάθηση του εργαλείου των Νέων Τεχνολογιών που θα αξιοποιήσουν στη διάρκεια των δραστηριοτήτων, όπως είναι η εφαρμογή comicstripcreator.

Μέθοδος

Αρχικά οι μαθητές κλήθηκαν να βρουν πληροφορίες για τους ήρωες και τις ηρωίδες της Επανάστασης που οι ίδιοι επέλεξαν. Χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα ανέλαβε τον ήρωα ή την ηρωίδα που επιθυμούσε. Ο χωρισμός σε ομάδες έγινε με βάση το αντίστοιχο ενδιαφέρον των μαθητών για τους ήρωες και κάποιες μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίστηκαν στην τάξη. Έτσι δημιουργήθηκε κλίμα αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης με όλους τους μαθητές να αποκτούν ενεργό ρόλο, ο οποίος εναλλάσσονταν, προκειμένου η ομάδα να ακολουθεί τους κανόνες που είχαν προκαθοριστεί. Έγινε αναφορά στην τάξη για πηγές στις οποίες θα έβρισκαν πληροφορίες (Φωτόδεντρο, Βικιπαίδεια), δόθηκαν οδηγίες σχετικά με το είδος της δημοσιογραφικής έρευνας αφού ορισμένοι μαθητές προθυμοποιήθηκαν να φτιάξουν ένα ρεπορτάζ αφιερωμένο σε έναν ήρωα της περιοχής.

Οι εργασίες των μαθητών (πληροφορίες για τους ήρωες, σταυρόλεξα – κρυπτόλεξα, ακροστιχίδες, πίνακες ζωγραφικής που αφορούσαν την Ελληνική Επανάσταση, ήρωες/ηρωίδες που οι ίδιοι ζωγράφισαν, οδοί με ονόματα ηρώων, αγάλματα – μέρη τοπικών ηρώων, ποιήματα, δημοτικά τραγούδια), στάλθηκαν με mails σε μορφή word κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μετατράπηκαν σε pdf και δημιουργήθηκε η ηλεκτρονική εφημερίδα στο πρόγραμμα canvas. Ακόμη στο πλαίσιο της συνεργασίας των δύο εισηγητριών οι εργασίες βιβλιοδετήθηκαν και δημιουργήθηκε ένα μοναδικό αντίτυπο-βιβλίο με συγγραφείς τους μαθητές του 1ου Δημοτικού Σχολείου.

Στη συνέχεια αποφασίστηκε να δημιουργηθούν δύο κόμικς με διαλόγους μεταξύ των ηρώων, με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών. Έχοντας υπόψη τα γεγονότα που μελετούσαμε στο μάθημα της ιστορίας, οι ομάδες επέλεξαν τους ήρωες και σκέφτηκαν τους διαλόγους. Έπειτα πήγαν στο εργαστήριο πληροφορικής όπου ήταν εγκατεστημένη η εφαρμογή comicstripcreator και εκεί δημιούργησαν τα κόμικς στην τελική μορφή τους. Στην εικόνα 1 που ακολουθεί φαίνεται το αποτέλεσμα του κόμικ που δημιούργησαν οι μαθητές.

Εικόνα 1: Κόμικ



Ο δεύτερος άξονας αφορούσε την ενασχόληση με την τοπική ιστορία. Οι ομάδες βρήκαν πληροφορίες για την Επανάσταση στην περιοχή της Βέροιας και τις κατέγραψαν. Ακόμη ένας μαθητής πήρε συνέντευξη από τον γονιό του σχετικά με το θέμα αυτό. Οι ερωτήσεις συναποφασίστηκαν μέσα στην τάξη από όλους τους μαθητές.

Στον τελευταίο άξονα αυτής της εργασίας προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα με την Επανάσταση του 1821. Η επιλογή της σύνδεσης της Επανάστασης με τα ανθρώπινα δικαιώματα έγινε με αφορμή το ενδιαφέρον και τις ιδέες που εξέφρασαν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι αντιλήφθηκαν ότι μέσα από την Επανάσταση αναδύθηκαν αξίες, όπως η ελευθερία, το δικαίωμα στην ανεξιθρησκία και άλλα. Έτσι αποφασίστηκε η εύρεση πληροφοριών για τα ανθρώπινα δικαιώματα γενικότερα και η σύνδεσή τους με την Επανάσταση. Οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες σχετικά με την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παρακολούθησαν μία ταινία μικρού μήκους με περιεχόμενο σχετικό με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Εξέφρασαν τις απόψεις τους, συμμετείχαν σε παιχνίδι και προχώρησαν στη συγγραφή άρθρου για την εφημερίδα. Επίσης πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην τάξη σχετικά με την σύνδεση της Επανάστασης με τα ανθρώπινα δικαιώματα και ένας μαθητής ανέλαβε να γράψει ένα άρθρο πάνω σ' αυτό το θέμα.

Παρατίθεται παράδειγμα ακροστιχίδας, η δημιουργία της οποίας έγινε μέσα σε ομαδικό πλαίσιο εργασίας από τους ίδιους τους μαθητές.

Ακροστιχίδα

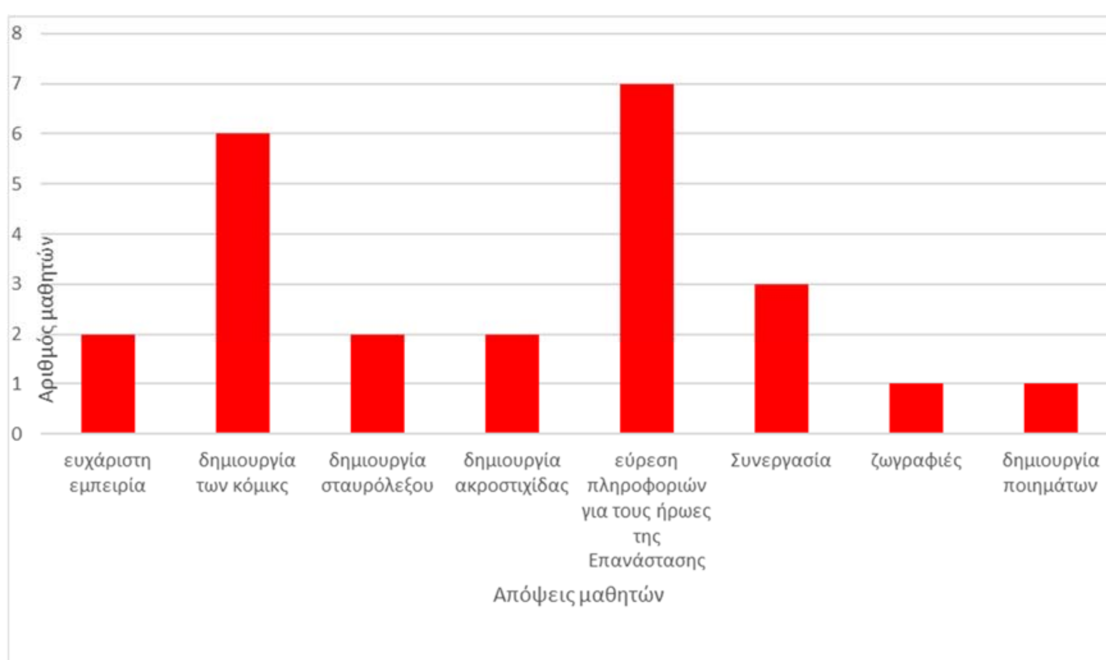
Ε_ _ _ _ _ _ _ _ _
Λ_ _ _ _ _
Ε _ _ _ _ _ _ _
Υ_ _ _ _ _ _ _ _
Θ_ _ _ _ _ _
Ε _ _ _ _ _ _
Ρ_ _ _ _ _
Ι _ _ _ _ _ _
Α _ _ _ _ _ _ _

1. Η Ε____________ στη Στερεά Ελλάδα ξεκίνησε τον Μάρτιο του 1821.
2. Η Ερεσσός είναι περιοχή της Λ_________.
3. Η Ε__________ στη Μολδοβλαχία κατάφερε να διασπάσει τα οθωμανικά στρατεύματα.

4. Ο Αλέξανδρος Υ__________ τον Φεβρουάριο του 1821 μπήκε στη Μολδοβλαχία.
5. Ο Θ___________ του Ρήγα ήταν ένα φλογερός επαναστατικός ύμνος.
6. Ανάμεσα στους υπόδουλους Ε__________ που αντιτάχθηκαν στην Οθωμανική κυριαρχία ξεχωρίζουν οι κλέφτες.
7. Η Φιλική Εταιρεία ιδρύθηκε μυστικά στον Οδυσσό της Ρ________.
8. Ένας από τους πρωταγωνιστές του Αγώνα που μυήθηκε στη Φιλική Εταιρεία ήταν ο Ι_________ Φαρμάκης.
9. Στη Δυτική Στερεά, οι Έλληνες κατάφεραν να κυριεύσουν το Βραχώρι, το Μεσολόγγι και το Α___________.

Αποτελέσματα

Μόλις ολοκληρώθηκε η δημιουργία της ηλεκτρονικής εφημερίδας, οι 24 μαθητές που αποτέλεσαν τη συντακτική ομάδα αποτύπωσαν τις απόψεις τους κάνοντας μια αποτίμηση όλης αυτής της προσπάθειας. Μπορείτε να δείτε τα αποτελέσματα στο σχήμα 1.



Σχήμα 1. Απόψεις μαθητών σχετικά με τις δραστηριότητες που τους άρεσαν από τη δημιουργία της εφημερίδας

Όπως φαίνεται από το σχήμα 1 οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι τους άρεσε που έμαθαν νέες πληροφορίες για την Επανάσταση του 1821. Ακόμη αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε η δημιουργία των κόμικς. Βέβαια δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί και η αξία της συνεργασίας την οποία τόνισαν οι μαθητές. Τέλος, οι υπόλοιπες δραστηριότητες, όπως το σταυρόλεξο, η ακροστιχίδα, οι ζωγραφιές και τα ποιήματα σημειώθηκαν στις προτιμήσεις των μαθητών.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, διαφάνηκε το ομαδικό πλαίσιο αυτής της εργασίας με την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Το κλίμα που επικράτησε μέσα στην τάξη στη διάρκεια των δραστηριοτήτων ήταν ευχάριστο και οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν αυτό που έκαναν. Εξάλλου όπως τονίζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βελτιώνει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, μειώνοντας τα επίπεδα άγχους των μαθητών και ενισχύοντας το αίσθημα

της ελευθερίας και της ανεξαρτησίας στο πλαίσιο της σχολικής λειτουργίας (Καρανάσιου, 2012).

Επίσης η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών φάνηκε να διευκολύνει την εργασία των μαθητών και συνάμα να προσελκύει το ενδιαφέρον τους όπως παρουσιάστηκε και στα αποτελέσματα. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την ορθολογική χρήση τους.

Μέσα από τη δημιουργία της ηλεκτρονικής εφημερίδας, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να φτιάξουν μία συνέντευξη, ένα ρεπορτάζ, αλλά και γενικότερα να βοηθήσουν στο «χτίσιμο» της εφημερίδας, αφού λήφθηκαν υπόψιν οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο στη βιωματική μάθηση. Οι βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και της συνειδητότητάς του (Δεδούλη, χχ).

Καταληκτικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθητές εμπλούτισαν τις γνώσεις τους γύρω από την Επανάσταση του 1821. Επιπλέον ήρθαν σε επαφή με εργαλεία Νέων Τεχνολογιών, έμαθαν πώς να τα αξιοποιούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, για παράδειγμα για να φτιάξουν ένα κόμικ ή να συνεργαστούν για την εύρεση πληροφοριών. Θα μπορούσε βέβαια το περιεχόμενο της εφημερίδας να περιλαμβάνει και άλλα θέματα, όπως για παράδειγμα τους κύριους σταθμούς και την πορεία του σύγχρονου ελληνικού κράτους. Ακόμη θα μπορούσε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να γράψουν κάποια διηγήματα, να σχεδιάσουν γελοιογραφίες και περισσότερες παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα.

Αναφορές

Δεδούλη, Μ. Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, 145-159 (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF, προσπελάστηκε στις 3/5/2021).

Καρανάσιου, Μ. (2012). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο νέο δημοτικό σχολείο. Πτυχιακή Εργασία. Βόλος.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «γιατί», «πώς», «πότε», και «για ποιους». Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές, 7-21, Θεσσαλονίκη.

Νικολουδάκης, Ε., Φερεντίνος, Σ., & Χουστουλάκης, Ε. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο στη διδασκαλία των Μαθηματικών. *Researchgate*, 1-13.

Ξαφάκος, Ε., Παπαδήμας, Λ., Μαράτος, Α., & Μπέκα, Α. (2016). Στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών σεναρίων με τη χρήση των ΤΠΕ. Στο Τ. Α. Μικρόπουλος, Ν. Παπαχρήστος, Α. Τσιάρα, Ρ. Χάλκη (Επιμ.) *Πρακτικά 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "ICT in Education"*, 618-626, Ιωάννινα.

Παναγάκος, Ι. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, 80-90, (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/i-panagakos.PDF, προσπελάστηκε στις 3/5/2021).

Τερζοπούλου, Θ. (2018). Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1053-1067.

Χατζηδάκη, Α. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση της Γ2, 1-13, (Διαθέσιμο:http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a_tomeas/omadosynergatiki_prosegisi.pdf, προσπελάστηκε στις 3/5/2021)

Καλλιέργεια κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών: Μία εφαρμογή σε μαθητές δημοτικού σχολείου

Σούλας Άγγελος
Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας,
masteredu00997@uowm.gr

Αμαραντίδου Κυριακή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, PhD, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας,
kikiamarantidou@yahoo.gr

Περίληψη

Με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (The New London Group, 1996) και τη δραστηριοκεντρική μάθηση (Willis, 1996) και γνώμονα την καλλιέργεια κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης (Byram, 2012), καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμών, εφαρμόστηκε πιλοτικό πρόγραμμα διάρκειας 5 μηνών, στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 20 μαθητές και μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (εφεξής, για λόγους οικονομίας, χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος). Οι 18 εφαρμογές του προγράμματος βασίστηκαν στο μοντέλο των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000), ενώ βασικό εκπαιδευτικό υλικό αποτέλεσαν έντεκα παραμύθια, με κοινό κεντρικό άξονα την πολιτισμική διαφορετικότητα. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση, φύλλα αυτοαξιολόγησης μαθητών, το Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων, καθώς και ημι-δομημένη συνέντευξη στη συντονίστρια του προγράμματος. Τα αποτελέσματα υπήρξαν ενθαρρυντικά, δεδομένου ότι οι μαθητές φάνηκε να καλλιέργησαν, σταδιακά, την κριτική πολιτισμική επίγνωσή τους και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, δημοτικό σχολείο, πολιτισμική διαφορετικότητα, παραμύθια

Εισαγωγή

Σκοπός και στόχοι

Τον βασικό ερευνητικό σκοπό αποτέλεσε η καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμών και κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ενώ οι επιμέρους στόχοι ήταν οι εξής: α) η καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου - πρόσληψη και παραγωγή γραπτού λόγου) των μαθητών, β) η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και της ευαισθητοποίησής τους σε θέματα διαφορετικότητας, γ) η προαγωγή των συνεργατικών δεξιοτήτων τους και δ) η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων, μέσα στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών.

Σχεδιασμός

Το πιλοτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο 2020 έως τον Μάρτιο 2021 στον Όμιλο Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας. Σε αυτό συμμετείχαν είκοσι μαθητές (11 κορίτσια και 9 αγόρια) χωρίς μεταναστευτικό προφίλ, από τέσσερις διαφορετικές σχολικές μονάδες της Φλώρινας, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ΄ έως ΣΤ΄ δημοτικού. Επιλέχτηκαν 11 παραμύθια, ανταποκρινόμενα στο γλωσσικό υπόβαθρο και μαθησιακό επίπεδο της ηλικιακής ομάδας-στόχου, τα οποία αναφέρονται στην πολιτισμική διαφορετικότητα και παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικό υλικό – Στοιχεία παραμυθιών

ΤΙΤΛΟΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
«Ο καυγάς των χρωμάτων»	Καϊάφα Ιωάννα	Εισαγωγή στην πολιτισμική διαφορετικότητα - χρώμα
«Ο Ζόραν και τα χρυσόψαρα»	Καϊάφα Ιωάννα	Διαφορετικότητα & Κινηματογράφος (Παιδικές Ταινίες)
«Κυνηγώντας την άνοιξη»	Καϊάφα Ιωάννα	Πολιτισμική διαφορετικότητα (μετανάστευση) -Δικαιώματα του ανθρώπου και, ιδιαίτερα, του παιδιού
«Μια πατρίδα για τον Τιμ»	Καϊάφα Ιωάννα	Πολιτισμική διαφορετικότητα (άτομα με προσφυγικό προφίλ) - Παραμύθια
«Η Έκτη, η καινούρια μέρα της εβδομάδας»	Σούλας Άγγελος	Πολιτισμική διαφορετικότητα (διαφορετική ήπειρος)
«Το ποδήλατο του Αντέν»	Σούλας Άγγελος	Μέρος 1: Διάκριση ανάμεσα στους μετανάστες και τους πρόσφυγες
		Μέρος 2: Άτομα με προσφυγικό προφίλ & Ενδοσχολικός εκφοβισμός
«Αλίνα, η μαύρη αλεπού»	Σούλας Άγγελος	Άτομα με προσφυγικό προφίλ & Προϊστορικά πλάσματα
«Το όνειρο της Άζρα»	Σούλας Άγγελος	Μεταναστευτικό προφίλ & Δικαιοσύνη
«Λένα, η αραχνούλα»	Σούλας Άγγελος	Μεταναστευτικό προφίλ & Φιλοξενία
«Η νέα ζωή του Χριστόφορου»	Σούλας Άγγελος	Εκροή μεταναστών/brain drain από την Ελλάδα & Μουσική
«Ο Μπόρκα, ο πρώτος γίγαντας στη γη»	Σούλας Άγγελος	Προσφυγικό προφίλ, διαφορετικότητα ως προς το μέγεθος

Περιγραφή του προγράμματος

Μεθοδολογία και στάδια εφαρμογής

Όλες οι εφαρμογές βασίστηκαν στο μοντέλο των πολυγραμματισμών (The New London Group, 1996· Cope & Kalantzis, 2000) και, κυρίως, στη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Learning by Design· Cope & Kalantzis, 2015), στο τετραεπίπεδο: «βιώνοντας» (experiencing), «νοηματοδοτώντας» (conceptualizing), «αναλύοντας» (analysing) και «εφαρμόζοντας» (applying) (Cope & Kalantzis, 2015). Επίσης, στηρίχτηκαν στο δραστηριοκεντρικό πρότυπο της διδασκαλίας/μάθησης (task-based learning) της Willis (1996), σύμφωνα με το οποίο στο προ-στάδιο (pre-stage) ενεργοποιούνται οι προϋπάρχουσες και προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών και γίνεται ο καταμερισμός των ομάδων, στο κυρίως στάδιο (while-stage) εφαρμόζονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και οι μαθητές εξοικειώνονται, μέσω δράσης, με τα θεμελιώδη στοιχεία που αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα, και το μετα-στάδιο (post-stage), στο οποίο, σε ομάδες, οι μαθητές εφαρμόζουν σε νέο πλαίσιο τη νεοαποκτηθείσα μάθησή τους.

Αποτίμηση της διαδικασίας - Ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης του προγράμματος

Για τη διεκπεραίωση της ερευνητικής παρέμβασης αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης των ατομικών προτιμήσεων και αναγκών των μαθητών «πριν» (pre-test) και ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης «μετά» την παρέμβαση (post-test). Στα δύο ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού (σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert) και ανοικτού τύπου.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση των εφαρμογών επιτυγχανόταν τόσο μέσω της ατομικής αυτοαξιολόγησης του κάθε συμμετέχοντα μαθητή όσο και μέσω των καταγραφών των

εκπαιδευτικών στο Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων, με το πέρας κάθε εφαρμογής. Χάρις στις ανατροφοδοτήσεις των μαθητών και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών αναπροσαρμόζονταν οι στόχοι και βελτιώνονταν οι επόμενες εφαρμογές.

Τέλος, ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης λειτούργησε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία εφαρμόστηκε στη συντονίστρια του προγράμματος και αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεών της, σε σχέση με την εκπλήρωση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, και την κατάθεση των προτάσεών της για την περαιτέρω βελτίωση της λειτουργίας του Ομίλου.

Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων των κλειστών ερωτήσεων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 26.0. Οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσαν «πάρα πολύ» τα παραμύθια, 45% ότι τους άρεσαν «αρκετά», ενώ ένας μαθητής απάντησε ότι του άρεσαν «λίγο». Η πλειοψηφία των μαθητών (80%) δηλώνουν «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από τον Όμιλο Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας, κάτι που επιβεβαιώνει την πεποίθησή μας ότι στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου, στις παρυφές της μη τυπικής εκπαίδευσης οι μαθητές κινητοποιούνται, αυτενεργούν και συμμετέχουν με μεγαλύτερη προθυμία από ό,τι στο πρωινό πρόγραμμα. Είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές (95%) δηλώνουν «πάρα πολύ» ή «πολύ» ικανοποιημένοι στην ερώτηση σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία. Τα επιτεύγματα των μαθητών διερευνήθηκαν μέσω του ανοικτού τύπου ερωτήματος «Τα πήγα καλά σε...», όπου οι μαθητές καλούνταν να αναφέρουν συγκεκριμένες δραστηριότητες στις οποίες θεωρούσαν ότι ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά. Για παράδειγμα, ο μαθητής 9 δήλωσε ότι τα πήγε καλά *«στο να γράφει τις συνέχειες των ιστοριών»*, «*να δίνει ιδέες»* και *«να μαντεύει γρίφους»*, η μαθήτρια 17 στη *«ζωγραφική»* και *«στη σωστή σειρά»*, ο μαθητής 19 και η μαθήτρια 5 *«στη συνέντευξη»* και *«στον ρόλο του δημοσιογράφου»*. Από την άλλη, η μαθήτρια 20, σε μία συνάντηση, δήλωσε: «*Δεν τα πήγα καλά σε κάτι. Γιατί δεν μπορούσα.*». Από τις προτάσεις των παιδιών, στο αντίστοιχο ανοικτού τύπου ερώτημα, ξεχωρίζουν η πρόταση για επέκταση της χρονικής διάρκειας των συναντήσεων του Ομίλου και οι προτάσεις για συγγραφή των δικών τους ιστοριών που θα κατέληγαν στην παραγωγή μιας ταινίας ή στο ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης.

Από την επεξεργασία των καταγραφών στο Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε, αφενός, η καλλιέργεια δεξιοτήτων κυρίως επικοινωνιακού χαρακτήρα και, αφετέρου, σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας και παρουσίασης των ομαδικών προϊόντων, από πλευράς των μαθητών. Αναφορικά με τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στις πειραματικές εφαρμογές, η συμμετοχή τους ήταν ουσιαστική, και, μολονότι δεν ανταποκρίνονταν όλες οι δραστηριότητες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών, οι τελευταίοι αλληλοσυμπληρώνονταν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τους.

Τέλος, από την ανάλυση της ημι-δομημένης συνέντευξης που εφαρμόστηκε στη συντονίστρια του Ομίλου προκύπτουν τα εξής: α) οι στόχοι που εξαρχής τέθηκαν, επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, β) η ίδια αποτιμά πολύ θετικά την εμπειρία, γ) επιβεβαιώνεται το ότι η έλλειψη αξιολόγησης των παιδιών με τρόπους παραδοσιακούς, τα απαλλάσσει από το άγχος και δίνει κίνητρο για ενεργό συμμετοχή.

Εξαιτίας της πανδημίας, κάποιες εφαρμογές έλαβαν χώρα διαδικτυακά, μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης. Ως εκ τούτου, πολλές δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί να εφαρμοστούν δια ζώσης, δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν στο εξ αποστάσεως πλαίσιο και απαιτήθηκε η αναπροσαρμογή τους. Ωστόσο, οι διαδικτυακές εφαρμογές έδωσαν τη δυνατότητα επαφής και επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και σε ανθρώπους που δεν θα μπορούσαν να παρευρεθούν σε δια ζώσης συναντήσεις: συγκεκριμένα, σε τρεις συγγραφείς και την επιστημονικά υπεύθυνη του προγράμματος.

Διαπιστώσεις - Συζήτηση

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτέλεσε μία δεξιότητα η οποία ενισχύθηκε σημαντικά, μέσω των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων κυρίως στο μετα-στάδιο. Σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου, παρά την υπόθεση ότι η εξ αποστάσεως εφαρμογή πολλών συναντήσεων θα λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας στον συγκεκριμένο τομέα, φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Σχετικά με τη δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου, λόγω της παρουσίασης παραμυθιών στις 14 από τις 18 πειραματικές εφαρμογές μέσα από ποικίλους σημειωτικούς πόρους, διαπιστώνεται ότι, σε σημαντικό βαθμό, οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει τόσο τις αναγνωστικές δεξιότητές τους όσο και την ακουστική και αναγνωστική κατανόηση. Σε σχέση με τον στόχο της ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συγκλίνουν, εν πολλοίς, με τα αποτελέσματα της πειραματικής μελέτης των Papadopoulos και Griva (2017). Συγκεκριμένα, στη μελέτη τους οι παραπάνω ερευνητές διαπίστωσαν ότι, μετά το πέρας της μεσοχρόνιας παρέμβασης, οι μαθητές καλλιέργησαν σημαντικά τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητές τους στη γλώσσα-στόχο, ιδιαίτερα δε τη δεξιότητα πρόσληψης γραπτού λόγου (ανάγνωση).

Αναφορικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας, αρχικά, ανιχνεύθηκαν οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα, δίχως να γίνει αναφορά στις μορφές της. Στην πρώτη πειραματική εφαρμογή φάνηκε ότι οι μαθητές εστίασαν, κυρίως, στην κοινωνική και τη βιολογική διαφορετικότητα, καθώς και τη διαφορετικότητα που αφορά τα άτομα με αναπηρίες. Από ελάχιστους μαθητές έγιναν αναφορές στα άτομα με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ κατά τη διάρκεια του προ-σταδίου κάποιοι μαθητές εξέφρασαν αντιλήψεις εμφανώς ξενοφοβικές. Ακολούθως, μέσω των παραμυθιών και των δραστηριοτήτων στις οποίες τονίζονταν ορισμένες βασικές αξίες, όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ειρήνη και η ισοτιμία, οι μαθητές εξοικειώνονταν σταδιακά με την πολιτισμική ετερότητα, ενώ, σχεδόν σε όλες τις εφαρμογές ασχολήθηκαν με άτομα με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία. Κατά τη διάρκεια της διάκρισης ανάμεσα στους μετανάστες και τους πρόσφυγες, φάνηκε ότι οι μαθητές, πλην της μαθήτριας 5, γνώριζαν πολύ καλά τη συγκεκριμένη διάκριση. Οι δηλώσεις των μαθητών στις αυτοαξιολογήσεις τους μαρτυρούν μετατόπιση στις στάσεις και τις αντιλήψεις ορισμένων υποστηρικτών της πολιτικής του αποκλεισμού ανθρώπων με διαφορετικό γλωσσικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, προς μία πολιτική συμπερίληψης και ένταξης στην ελληνική κοινωνία. Ως προς τον τομέα της διαπολιτισμικής επίγνωσης, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με αυτά της μελέτης της Vinogradova (2011) σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι διδάσκονταν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Στη συγκεκριμένη μελέτη, οι μαθητές καλλιέργησαν, όχι μόνο τη διαπολιτισμική επίγνωσή τους, αλλά και τον διαπολιτισμικό σεβασμό και συνεργασία τους, μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης που συμπορεύεται με τον μετασχηματισμό, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα.

Σχετικά με τον τρίτο ερευνητικό στόχο, την καλλιέργεια των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών, υπάρχει σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις δηλώσεις των μαθητών και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Ενώ οι μαθητές υποστήριξαν ότι συνεργάζονταν πολύ λειτουργικά μεταξύ τους, από την πλευρά των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν ορισμένες δυσκολίες και ζητήματα στη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, κυρίως στην εναλλαγή των ρόλων μέσα στην ομάδα και την ενεργητική ακρόαση.

Σε ό,τι αφορά την ικανοποίηση του τέταρτου ερευνητικού στόχου, προκύπτει ότι οι μαθητές καλλιέργησαν εν μέρει τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, και ακόμη λιγότερο τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Γίνεται παραδεκτό ότι η χρονική διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής και οι δυσκολίες, δυσλειτουργίες και ζητήματα που προήλθαν από την εξ

αποστάσεως εφαρμογή πολλών συναντήσεων και, ως εκ τούτου, τον περιορισμό του χρόνου διεξαγωγής τους, συνετέλεσαν στο αποτέλεσμα αυτό.

Παρότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και τις δεξιότητες των κριτικών γραμματισμών, τα ερευνητικά αποτελέσματα συγκλίνουν σημαντικά με αυτά της Τσάμη (2018) σε μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, αλλά και της Μαρωνίτη (2017) σε μαθητές Α΄ και Β΄ δημοτικού. Στις δύο διατριβές επισημαίνεται ότι οι μαθητές, μολονότι στο στάδιο της ανοικτής διδασκαλίας κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν τα κοινωνιογλωσσικά και, κυρίως, διαλεκτικά στερεότυπα που προβάλλονται σε κείμενα δημοφιλούς κουλτούρας, στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης δεν κατάφεραν να εφαρμόσουν κριτικά σε νέο πλαίσιο τη νεοαποκτηθείσα μάθηση.

Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι το γεγονός πως η εφαρμογή της ερευνητικής παρέμβασης έγινε για μία φορά, στο πλαίσιο ενός μεμονωμένου ομίλου και σε μαθητές συγκεκριμένων τάξεων, αποτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Επίσης, το ότι η ερευνητική παρέμβαση δεν εφαρμόστηκε σε πολυπολιτισμική σχολική τάξη -αν και δύο μαθητές είχαν διγλωσσική βιογραφία-, δεν άφησε περιθώρια καλλιέργειας της δεξιότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στους συμμετέχοντες. Τέλος, δεν χρησιμοποιήθηκαν, στα pre και post-test ατομικές συνεντεύξεις στους μαθητές ή συνεντεύξεις σε ομάδες (focus group discussion). Η έλλειψη ποιοτικού ερευνητικού εργαλείου, στην προκείμενη περίπτωση, και η μονομέρεια του ερωτηματολογίου δεν επιτρέπουν τη διασταύρωση των δεδομένων μέσω της μεθόδου τριγωνοποίησης (triangulation).

Με γνώμονα την ουσιαστική βελτίωση και ποιότητα στη γλωσσική εκπαίδευση, αναφορικά με μια μελλοντική ερευνητική παρέμβαση βασισμένη στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και στη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, προτείνουμε να εφαρμοστεί: α) στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γλώσσας (ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης) και της Λογοτεχνίας, δηλαδή στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής εντός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, β) σε μαθητές των μικρότερων σχολικών τάξεων του δημοτικού, σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, αλλά και σε μαθητές της Β΄/Βάθμιας εκπαίδευσης, γ) σε διαπολιτισμικά σχολεία και δ) με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια.

Αναφορές

Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness-relationships, comparisons and contrasts. *Language awareness, 21*(1-2), 5-13. doi: https://doi.org/10.1080/09658416.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you Do to Know: An introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In (Eds.) B. Cope & M. Kalantzis (2015). *A pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Μαρωνίτη, Α. (2017). *Η γλωσσική ποικιλότητα στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: αναπαραστάσεις της και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας* (Διδ. Διατριβή). ΠΔΜ, Παιδ. Τμήμα Νηπιαγωγών.

Papadopoulos, I., & Griva, E. (2017). Promoting Critical Literacy in the EFL Context: Implementing a Project to Young Learners. *European Journal of Language and Literature, 3*(1), 107-120. doi: http://dx.doi.org/10.26417/ejls.v7i1.p107-120.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review, 66*(1), 60-93. doi: https://doi.org/10.17763/haer.

Τσάμη, Β. (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: κριτική ανάλυση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού* (Διδ. Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Vinogradova, P. (2011). *Digital storytelling in ESL instruction: Identity negotiation through a pedagogy of multiliteracies* (D. Dissertation). Baltimore County: University of Maryland.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning* (Vol. 60). Harlow: Longman.

Ορθογραφίζω: μια καινοτόμα διδακτική πρόταση εκμάθησης ορθογραφίας στην Α΄ Δημοτικού

Καππάτου Αναστασία
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Πειραματικό Δημοτικό Φλώρινας
natassakf@hotmail.com

Παπαθανασίου Πετρούλα
Δασκάλα, Πειραματικό Δημοτικό Φλώρινας
Pepipap67@hotmail.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης συνιστά η παρουσίαση της θεωρητικής θεμελίωσης, του σχεδιασμού, της σκοποθεσίας και της πορείας υλοποίησης στη σχολική τάξη μιας νέας διδακτικής πρακτικής για την εκμάθηση της ορθογραφίας στην Α΄ Δημοτικού. Η εν λόγω διδακτική πρακτική βασίστηκε στις αρχές του οπτικού εγγραμματισμού, δημιουργώντας ένα πλαίσιο μάθησης της ορθής γραφής λέξεων του βασικού λεξιλογίου σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού βασισμένο σε οπτικοποιημένες και μνημοτεχνικές μεθόδους παρέμβασης. Αξιοποιώντας τη δυναμική και τη σπουδαιότητα των ιχνογραφημάτων για τους μαθητές του συγκεκριμένου ηλικιακού σταδίου αλλά και τη συνειρμική μάθηση που επιτυγχάνεται μέσα από την αφήγηση μιας ιστορίας, το διδακτικό μοντέλο ενσωμάτωσε την εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων στην καθημερινή πρακτική γραφής των μαθητών με αβίαστο και ευχάριστο τρόπο. Παράλληλα, η κατάκτηση των ορθογραφικών κανόνων, επειδή ακριβώς προέκυψε με ευχάριστο τρόπο, εδραιώθηκε στην συνείδηση των μικρών μαθητών, εμπλουτίζοντας το γραπτό τους λόγο.

Λέξεις κλειδιά: οπτικός εγραμματισμός, ιχνογράφημα, ορθογραφία, Α΄ Δημοτικού.

Εισαγωγή

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται ο όρος του «οπτικού εγγραμματισμού» σε αναφορές του οπτικού πολιτισμού, στα στοιχεία δηλαδή που ενεργοποιούν το αισθητήριο της όρασης (Sullivan,2002). Μερικά από αυτά θα μπορούσαν να είναι οι εικόνες της καθημερινής ζωής που παρουσιάζονται μέσα από την τηλεόραση, το διαδίκτυο, στο χώρο των μουσείων, στα περιοδικά, στις διαφημίσεις (έντυπες και μη) καθώς και στα κόμικς.

Η σπουδαιότητα του οπτικού εγγραμματισμού διατυπώνεται και μέσα στα έργα των θεωρητικών όπως ο Epstein (1994), ο Gabella (1994) και οι Gaudelius & Spiers (2002). Στα έργα τους όπως αναφέρουν οι Gaudelius & Spiers, προσδίδουν βαρύνουσα σημασία στη διδασκαλία του οπτικού αλφαβητισμού για τα παιδιά ώστε να μάθουν να τοποθετούνται κριτικά σε έναν διαποτισμένο οπτικά κόσμο (Gaudelius & Spiers, 2002) και συνεχίζουν δίνοντας έμφαση στην ανάγκη ενσωμάτωσης διαφορετικών τύπων εγγραμματισμού στη σχολική τάξη. Η εικόνα μπορεί και πρέπει να λέει περισσότερα από όσα λέει ο λόγος ,ή να λέει λιγότερα και να ωθεί τον αναγνώστη να ανακαλύψει μόνος του κι άλλα, να χαρακτηρίζεται από την καλλιέργεια ελευθερίας και πρόκλησης πάσης φύσεως συνειρμών (Γρόσδος & Ντάγιου, 2006).

Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος απέναντι στον οπτικό εγγραμματισμό είναι η αποκατάσταση ή η ενίσχυση της εικόνας ως σημαντική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να κατανοούν οι μαθητές την ιδιαιτερότητά της στην κατασκευή νοημάτων, να την αποκωδικοποιούν, να τη συσχετίζουν και να τη συγκρίνουν με τον προφορικό και γραπτό λόγο (Ιντζίδης & Καραντζόλα, 1999).

Αναλυτική περιγραφή Διδακτικής εφαρμογής

Στοχοθεσία διδακτικής εφαρμογής

Μέσω της εφαρμογής του διδακτικού μοντέλου επιδιώκεται οι μαθητές να:

- Εξελίξουν την αφηγηματική τους ικανότητα.
- Αποκτήσουν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και να ενσωματώσουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές.
- Αναπτύξουν δεξιότητες προσωπικής έκφρασης.
- Διεγείρουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη.
- Συνειδητοποιήσουν τη δυναμική σχέση μεταξύ εικόνας-κειμένου στη δημιουργία μιας ιστορίας.
- Να γίνουν ενσυνείδητοι, κριτικοί και ενεργοί και χρήστες της οπτικοακουστικής γλώσσας, συνθήκη που αποτελεί προϋπόθεση της ενεργού και ισότιμης πολιτειότητας στην κοινωνία του μέλλοντος.
- Να κατακτήσουν με απλό και ευχάριστο τρόπο τον ορθό τρόπο γραφής των λέξεων.

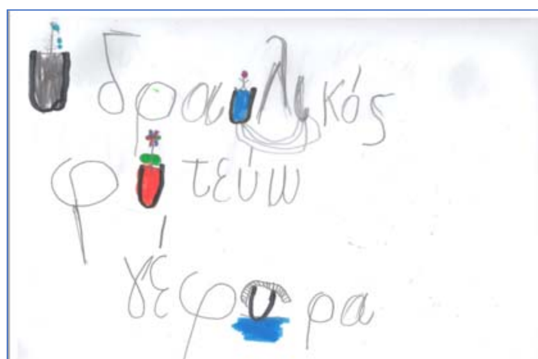
Μεθοδολογία διδακτικής εφαρμογής

Για την υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής λήφθηκε υπόψη η μέθοδος «Εικονογραφήματα», (Μαυρομάτη, 1995) η οποία αξιοποιείται για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η διαφοροποίηση του διδακτικού αυτού μοντέλου με αυτό που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση έγκειται στην εκμάθηση της ορθογραφίας της λέξης ως ολότητα και όχι στην χρησιμοποίηση του ορθού γράμματος σε κάθε λέξη. Επίσης, δεν έγινε εκμάθηση των τυπικών κανόνων της ορθογραφίας (ρήματα που τελειώνουν σε -ω, κ.λπ.), διότι αυτό επιτυγχάνεται και από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού, αλλά η πρακτική αποσκοπούσε στην ολιστική προσέγγιση οποιασδήποτε λέξης.

Σε πρώτο επίπεδο καλούμε τους μαθητές να μας διηγηθούν μια ιστορία. Η αφήγηση μιας ιστορίας εξυπηρετεί δύο πρωταρχικές λειτουργίες. Η πρώτη είναι μια λειτουργία επικοινωνίας και η άλλη μια λειτουργία αναπαράστασης (Stein, 1992) Αυτή μπορεί να είναι είτε ένα παραμύθι που γνωρίζουν είτε ένα περιστατικό από τη ζωή τους που τους έχει συμβεί, είτε αυτοσχέδια. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται εξάσκηση των μαθητών στην εκφορά του προφορικού λόγου. Ακολουθεί η έμφαση σε μια από τις λέξεις της ιστορίας, την οποία αναγράφουμε στον πίνακα ζητώντας από τους μαθητές να πλάσουν μια ιστορία για αυτήν και να ζωγραφίσουν με κατάλληλο τρόπο συγκεκριμένα γράμματα.

Ενδεικτικό παράδειγμα είναι το ακόλουθο. Η ιστορία που διηγήθηκε η μαθήτρια ήταν η ακόλουθη:

Μια φορά και ένα καιρό ήταν ο κ. Σταύρος, **ο υδραυλικός**. Μια μέρα τον πήραν τηλέφωνο, να περάσει από τη **γέφυρα** του χωριού και να δει μια βλάβη που υπήρχε σε ένα σωλήνα που περνούσε από ένα χωράφι στο οποίο είχαν **φυτέψει** λουλούδια.

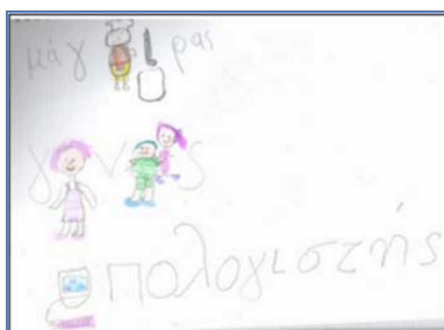


Εικόνα 1



Εικόνα 2

Στη διαδρομή συνάντησε το **γείτονά** του το Στέλιο και τη **γειτόνισσά** του τη Μαρία. Του είπαν ότι ο κ. Μπάμπης, ο **μάγειρας** μίλησε με τους **γονείς** του από τον **υπολογιστή**, επειδή δεν μπορούσαν να έρθουν για επίσκεψη λόγω κορονοϊού.

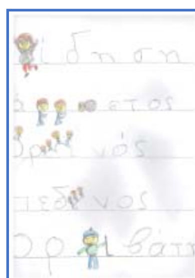


Εικόνα 3

Έπειτα από το πέρας της αφήγησης της ιστορίας, αναγράφονται οι συγκεκριμένες λέξεις στον πίνακα και κάθε μια από αυτές συνοδεύεται από μια αντίστοιχη ιστορία για τη γραφή των γραμμάτων, όπως φαίνεται στις παραπάνω εικόνες. Στις τρεις πρώτες λέξεις η βαρύτητα αποδίδεται στη γραφή των λέξεων με το υ, το οποίο συνδυάζεται στην πρώτη λέξη (υδραυλικός) με έναν νιπτήρα που στάζει νερό, τον οποίο θα φτιάξει ο υδραυλικός, στη δεύτερη λέξη (φυτεύω) με τη γλάστρα και στην τρίτη (γέφυρα) με το σχήμα της γέφυρας με μοιάζει με υ. Με το ίδιο σκεπτικό προσεγγίζεται η εκμάθηση και των υπολοίπων λέξεων που αποτυπώνονται στις εικόνες. Στις λέξεις γείτονας και γειτόνισσα, όπου η βαρύτητα αποδίδεται στο ει, αυτό αποτυπώνεται ως ένα άτομο που έχει δίπλα του ένα σπιτάκι.

Εφόσον έχει ενισχυθεί το οπτικό λεξικό του μαθητή, η διδασκαλία προχωρά στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων, τη συσχέτιση με τις καταλήξεις, τις προθέσεις, τα παραγωγικά μορφήματα και γενικότερα οτιδήποτε σχετίζεται με την ορθογραφία των λέξεων.

Ένα ακόμη παράδειγμα οπτικοποίησης ιστορίας είναι το ακόλουθο:



Εικόνα 4

Στις **ειδήσεις** άκουσα ότι ένας **ορειβάτης** σε ένα **ορεινό** χωριό ήταν βαριά **άρρωστος** και σε ένα άλλο μέρος με πολλά **κρεμμύδια και κρύο** μια τεράστια **πλημμύρα κατέκλυσε** τον κόσμο.



Εικόνα 5

Σε αυτό το παράδειγμα αξιοποιούνται οι πληροφορίες που άκουσε ο μαθητής από τις ειδήσεις, ώστε να οπτικοποιηθούν οι λέξεις όπως φαίνονται στις εικόνες 4 και 5. Στην περίπτωση της λέξης πεδινός προέκυψε ως διδασκαλία του αντίθετου στη λέξη ορεινός, ενώ στην περίπτωση του ρήματος κατέκλυσε έγινε μετατροπή του στο τώρα (Ενεστώτας) με το ρήμα κατακλύζω.

Αποτίμηση διδακτικής εφαρμογής

Η υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής είχε εντυπωσιακά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων από την πλευρά των μαθητών. Οι μαθητές πέτυχαν να γνωρίζουν την ορθογραφία ενός ευρέος φάσματος λέξεων, καθώς συνέδεσαν την ορθογραφία κάθε λέξης με την ιστορία που τη συνόδευε. Με τον τρόπο αυτό, κατόρθωσαν να συνδέσουν συνειρμικά τη γραφή κάθε λέξης με την εικόνα που τη συνόδευε και να αποτυπώσουν την ορθή γραφή τους. Προχωρώντας την εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου παράλληλα με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μικρών μαθητών, η μεθοδολογία εμπλουτίστηκε, ώστε να περιλαμβάνει και λέξεις που προέρχονται από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων των μαθητών από τη βιβλιοθήκη του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό βελτιώθηκε ταυτόχρονα και η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών σε αντιστοιχία με τη γραπτή τους δεινότητα. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές σε ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης του διδακτικού μοντέλου, στο τέλος της σχολικής χρονιάς που αφορούσαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν με την εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας. Όλοι οι μαθητές αποτίμησαν θετικά την εμπειρία τους από τη διδακτική εφαρμογή και συμφώνησαν ότι τους άρεσε πολύ.

Δραστηριότητες προγράμματος	**Δε μου άρεσε καθόλου**	**Μου άρεσε λίγο**	**Μου άρεσε πολύ**	**Μου άρεσε αρκετά**
Πόσο σου άρεσε που λέγαμε ιστορίες;			**X**	
Πόσο σου άρεσε που ζωγραφίζαμε τα γράμματα;			**X**	

Εικόνα 6

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη καθημερινότητα βρίθει εικόνων, οι οποίες πολλές φορές αναδεικνύονται κυρίαρχες στους κώδικες επικοινωνίας (Kress & van Leeuwen, 2006˙ 2010). Ωστόσο, αν και ο ρόλος της εικόνας έχει εισβάλει δυναμικά στη ζωή μας, η εκπαίδευση εξακολουθεί να εστιάζει κυρίως στο γλωσσικό σημειωτικό σύστημα (Χοντολίδου, 1999). Αναμφισβήτητα, όμως, ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί βασική συνιστώσα για κάθε άλλο είδος γραμματισμού (Μπαμπαλιούτας, 2007). Επομένως, όταν υποδεχόμαστε τα παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο είναι αναγκαίο, εκτός από το γλωσσικό σύστημα, να δείξουμε ενδιαφέρον και για το οπτικό σημειωτικό σύστημα, όπως άλλωστε επιτάσσει το νέο πρόγραμμα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011)

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής στην καλλιέργεια της ορθής γραφής των λέξεων αναδεικνύουν τα σημαντικά οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από το συνδυασμό του οπτικού εγγραμματισμού και της αφηγηματικής τεχνικής στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης καλούνται να προσπεράσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να πειραματιστούν με νέα μοντέλα μάθησης, προκειμένου να επιτύχουν με αποδοτικότερο τρόπο τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει. Οι μαθητές, ακόμη και των μικρότερων ηλικιακών ομάδων είναι δεκτικοί σε μεθόδους που εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες τους και έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και ανταποκρίνονται θετικά σε αυτές.

Αναφορές

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. American Psychologist, 49(8), 709–724.

Elfand, A. (2002). Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum. New York: Teachers College, Columbia University.

Fairclough, N. (Ed). (1992). Critical Language Awareness. London: Longman.

Gabella, MS. (1994). Beyond the looking glass: Bringing students into the conversation of historical inquiry, Theory & Research in Social Education 22 (3), 340-363.

Gaudelius Yvonne & Speirs Peg (2002). Contemporary issues in art education. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.

Halliday, M. A. K. (1985). An introduction to functional grammar (1st edition). London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994). An introduction to functional grammar (2nd edition). London: Edward Arnold.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). Reading images: The grammar of visual design. London: Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Stein, N. 1992. Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. *Στο Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας*, 1ος τομ., επιμ. Σ. Βοσνιάδου, 113-136. Αθήνα: Gutenberg.

Sullivan, Joyce Gould, Patti, (2002): *Μια τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά*, μεταφρ. Βεργιοπούλου Α., επιμ. Αρβανίτη – Παπαδοπούλου Τ. (μετάφραση του βιβλίου The Inclusive Early Childhood Classroom), Αθήνα: Πατάκη.

Γρόσδος, Σ. (2008). "Η εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου*". Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 153-154.

Γρόσδος, Σ. και Ε. Ντάγιου (2003). *Γλώσσα και Τέχνη. Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ιντζίδης, Β. & Ε. Καραντζόλα (2000). Πολυτροπικότητα κειμένων. Γλώσσα και εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια, *Γλωσσικός Υπολογιστής*. Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή, 2:193-204.

Καραγιαννάκη, Ευ. (2021). Μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου: ένα εργαλείο για την προώθηση κριτικού οπτικού γραμματισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών, 1: 116-136.

Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπαλιούτας, Δ. (2007). Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/τριες ΣΤ΄ τάξης δημοτικού. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/14164

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Νέο σχολείο: Σχολείο 21ου αιώνα. Νέο πρόγραμμα σπουδών. (MIS: 295450). Ανακτήθηκε από https://bit.ly/3g220WM.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής, 1, 115-118.

«Νοιάζομαι και Δρω»
Διαδραστικό Πρόγραμμα Καινοτομίας

Δουδούκα Καλλιόπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
kadoudouka@uth.gr

Περίληψη

Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί μία εν εξελίξει πιλοτική πολιτική που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό χώρο εν γένει. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων είναι καθοριστικής σημασίας για τους/τις μαθητές/τριες και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου διαμορφώνονται συνειδήσεις και εδραιώνονται πεποιθήσεις στα μέλη της μαθητικής ομάδας. Στη συγκεκριμένη τροχιά κινείται και το πρόγραμμα «Νοιάζομαι και Δρω» που εφαρμόσθηκε με σημαντική θετική ανατροφοδότηση σε σχολείο δράσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και προσέφερε στους μαθητές πολλαπλά οφέλη και δυνατότητες να γνωρίσουν φορείς της τοπικής κοινωνίας και να βιώσουν στην πράξη τον εθελοντισμό και την έννοια του ενεργού πολίτη μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις. Στόχος τέτοιων πρωτοβουλιών είναι η εναρμόνιση και οικειοποίηση των παιδιών με τις ανάγκες της κοινωνίας, η μετάβαση από το «Εγώ» στο «Εμείς», καθώς και η ανάπτυξη του εθελοντισμού, της ενσυναίσθησης και τόσων άλλων χαρακτηριστικών ωφελειών που μπορούν να δημιουργήσουν μία καλύτερη κοινωνία του αύριο.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, θετική ανατροφοδότηση, ενσυναίσθηση, καλλιέργεια, οφέλη

Εισαγωγή

Το «*Νοιάζομαι και Δρω*» είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποίησε το μη κερδοσκοπικό σωματείο Δεσμός σε συνεργασία με το ίδρυμα Λαμπράκη με στόχο την καλλιέργεια του εθελοντισμού, της αλληλεγγύης, καθώς και την ενίσχυση μίας στάσης ζωής του ενεργού πολίτη στους μαθητές. Ο οραματισμός του προγράμματος είναι η δημιουργία μίας κοινωνίας στην οποία το «εμείς» θα είναι σημαντικότερο από το «εγώ». Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση βιωματικών δράσεων στα σχολεία από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και στηρίζει τις δράσεις αυτές, μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια, εκπαιδευτικό υλικό, δια ζώσης και εξ αποστάσεως υποστήριξη. Εφαρμόζεται σε όλο το φάσμα της σχολικής εκπαίδευσης και έχει λάβει την έγκριση του ΥΠΕΠΘ. Ο πυρήνας της στοχοθεσίας του προγράμματος είναι η ανάπτυξη της κουλτούρας της ενεργού πολιτειότητας και του εθελοντισμού στα παιδιά, καλλιεργώντας πηγαίες και βιώσιμες στάσεις ενεργού κοινωνικής προσφοράς μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις (Harris, 2009).

Τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αποτελούν το σχολικό δίκτυο με τίτλο «Νοιάζομαι και Δρω». Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν το πρόγραμμα στη σχολική τους μονάδα, ενώ παράλληλα επιμορφώνονται και υποστηρίζονται από συντονιστή, ο οποίος λειτουργεί συμβουλευτικά και καθοδηγητικά σχετικά με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων (Hargreaves, 2004). Στην εφαρμογή συμμετέχουν και γονείς ή και άλλοι συγγενείς των μαθητών/τριων, προκειμένου να διευρυνθεί και να ενισχυθεί η δράση του προγράμματος και ταυτόχρονα να εμπεδωθεί η κουλτούρα του εθελοντισμού και της αλληλεγγύης σε ευρύτερη κλίμακα με σκοπό τη διάχυση της γνώσης. Επιπλέον, οι μαθητές συνεργάζονται με κοινωνικούς εταίρους, όπως εθελοντικές οργανώσεις, τοπικές αρχές, κοινωνικές υπηρεσίες, επιχειρηματικούς φορείς κ.ά.

Στις πλέον αξιόλογες διαστάσεις του προγράμματος εντοπίζονται ο βιωματικός χαρακτήρας, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η αφετηρία από το ενδιαφέρον του μαθητή

και η ενδυνάμωση του, η διερευνητική του φύση, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και την κοινωνία των πολιτών που εδραιώνεται με τη διάχυση της παραγόμενης γνώσης από τις δράσεις των μαθητών. Οι ίδιοι αναλαμβάνουν ρόλο σχεδιαστή των δράσεων και εμπλέκονται ενεργά σε κάθε στάδιο της διαδικασίας (Ellison, 2009). Είναι χρήσιμο οι γονείς να γνωρίζουν όλα τα χαρακτηριστικά που προσφέρει το πρόγραμμα και προάγουν τη δημιουργικότητα, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και αναπτύσσουν μία σειρά από ικανότητες και δεξιότητες πολύ χρήσιμες για τη ζωή των παιδιών τους και να συμμετέχουν εθελοντικά σε αυτό. Όλες οι δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακούν ενισχύουν τόσο την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, όσο και τη σχέση με το παιδί τους αλλά και τη σύνδεση του παιδιού με το σχολείο και τη μάθηση.

Μέθοδος

Το πρόγραμμα υλοποιείται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και αποτελείται από σειρά δράσεων εντός και εκτός σχολείου. Σε φόρμα, η οποία συμπληρώνεται από τη σχολική ομάδα των εκπαιδευτικών του «Νοιάζομαι και Δρω», οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποτυπώσουν συνοπτικά το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Δημοτικό σχολείο Τερψιθέας Λάρισας με αρχή έναρξης το σχολικό έτος 2016-2017, ενώ συνεχίστηκε και τις επόμενες χρονιές. Επιλέχθηκε έπειτα από προτροπή σχολικού συμβούλου, ενώ σε αυτό συμμετείχαν εθελοντικά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και 142 μαθητές όλων των τάξεων και τμημάτων

Στις δράσεις που επιλέχθηκαν προς υλοποίηση εντοπίζουμε τους εξής τομείς (Κωστής κ. ά., 2009):

- ✓ Περιβάλλον
- ✓ Πολιτισμός
- ✓ Υγεία / αιμοδοσία
- ✓ Ενεργός πολίτης
- ✓ Βελτίωση συνθηκών στη γειτονία/ στην κοινότητα
- ✓ Βελτίωση συνθηκών και λειτουργιών στο σχολείο
- ✓ Δράση ανεύρεσης πόρων και δωρεά χρηματικού ποσού
- ✓ Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της κοινής γνώμης
- ✓ Προσφορά αγαθών σε άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες
- ✓ Προσφορά υπηρεσιών σε άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες
- ✓ Άθληση και ψυχαγωγία (ελεύθερη επιλογή)

Οι δράσεις προέκυψαν μέσα από πιλοτική έρευνα που διενεργήθηκε στου μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου, οι οποίοι συμπληρώνουν ερωτηματολόγια, προσαρμοσμένα στο γνωστικό τους επίπεδο, μέσα από τα οποία προκύπτουν και διαμορφώνονται οι δράσεις συμμετοχής (Bocconi et all., 2012). Τα ίδια ερωτηματολόγια συμπληρώνονται και στο τέλος κάθε κύκλου με σκοπό να διαγνωστεί τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές από την εφαρμογή τους και πάνω σε ποια στοιχεία χρειάζεται να δοθεί περισσότερη έμφαση.

Σκοπός του προγράμματος είναι να κατανοήσουν και να οικειοποιηθούν βιωματικά οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου τις έννοιες του Εθελοντισμού, της Αλληλεγγύης και της Ενεργού Πολιτειότητας (Fullan, 2010). Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να νοιώσουν αλληλέγγυοι με όσους διαφέρουν, προσφέροντας βοήθεια στους συνανθρώπους που το έχουν ανάγκη, καταπολεμώντας το ρατσισμό, τις διακρίσεις και την ξενοφοβία. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται οι εξής:

- ✓ Να κατανοηθούν οι παραπάνω έννοιες
- ✓ Να ενημερωθούν οι μαθητές για υφιστάμενες δομές αλληλεγγύης και το έργο τους
- ✓ Να καλλιεργήσουν αξίες, ιδέες και αρχές που προάγουν την κοινωνική αλληλεγγύη, τον εθελοντισμό και τη συμμετοχή
- ✓ Να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και να αναπτύξουν θετική στάση σεβασμού και υποστήριξης των βιολογικά και κοινωνικά αδυνάτων.

- ✓ Να δραστηριοποιηθούν και να οργανώσουν δράσεις ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας σε θέματα διαφορετικότητας και αγωγής υγείας στο πλαίσιο του εθελοντισμού
- ✓ Να είναι ικανοί να υιοθετήσουν υγιεινούς τρόπους ζωής με στόχο την προστασία και την προαγωγή της στοματικής τους υγείας
- ✓ Να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα εθελοντικής προσφοράς αίματος
- ✓ Να αντιμετωπίζουν με τη δέουσα σοβαρότητα και ευθύνη το ζήτημα της προστασίας των υδάτινων πηγών και του φυσικού περιβάλλοντος γενικότερα
- ✓ Να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την ασφάλεια στο νερό, να γνωριστούν με την αθλητική ναυαγοσωστική ως μέσο δια βίου άσκησης με στόχο την πρόληψη των τραυματισμών στο νερό για την προαγωγή της δημόσιας υγείας
- ✓ Να αναγνωρίζουν τους παράγοντες κινδύνου και τις συνέπειες που σχετίζονται με την πρόκληση τροχαίων ατυχημάτων
- ✓ Να συνεργαστούν με τοπικούς φορείς για την προστασία του περιβάλλοντος ως ενεργοί πολίτες.

Αποτελέσματα

Κάποιες από τις χαρακτηριστικότερες δράσεις που υλοποιηθήκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρουσιάζονται κάτωθι (https://dsterpsitheas.blogspot.com/p/blog-page_94.html) :

- ✓ Διοργάνωση μπαζάρ με τίτλο: «Τα άχρηστα αντικείμενα ενός ανθρώπου είναι θησαυροί για κάποιον άλλο».
- ✓ Συμμετοχή σε δράση της ομάδας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του WWF Ελλάς.
- ✓ Ενημέρωση για το σιδηροδρομικό δίκτυο σε συνεργασία με τον ΟΣΕ.
- ✓ Ενημέρωση για τον εμβολιασμό στα πλαίσια πρόληψης για την προαγωγή υγείας των μαθητών, σε συνεργασία με το Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας.
- ✓ Ευαισθητοποίηση σε θέματα εθελοντικής προσφοράς αίματος στα πλαίσια αγωγής υγείας, σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση, τον Ερυθρό Σταυρό και το Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο.
- ✓ Προαγωγή της στοματικής υγείας με επίσκεψη οδοντιάτρων στο σχολείο.
- ✓ Πρόληψη σεισμικού κινδύνου με ενημέρωση από την Πυροσβεστική Υπηρεσία.
- ✓ Επίσκεψη εκπροσώπου του Ορθόδοξου Ιεραποστολικού Συλλόγου «Πορεία Αγάπης».
- ✓ Εκδήλωση με θέμα τη διαφορετικότητα από Ψυχολόγους του ΚΕΣΥ.
- ✓ Εκδήλωση με θέμα τη δράση και την συνεισφορά του εθελοντικού κοινωνικού φορέα «Το Χαμόγελο του Παιδιού» από Ψυχολόγο του οργανισμού.
- ✓ Ασφαλής κολύμβηση και πρόληψη ατυχημάτων στο νερό και την ακτή από μέλη του Ερυθρού Σταυρού και το σώμα Σαμαρειτών, Διασωστών και Ναυαγοσωστών.
- ✓ Ενημέρωση για την χρήση πλαστικού και τη σκοπιμότητα της μείωσης τους.
- ✓ Καθαρισμός της παραλίας Στομίου.
- ✓ Ευαισθητοποίηση με στόχο την πρόληψη οδικών / τροχαίων ατυχημάτων από τους «αστυνομικούς της γειτονιάς».
- ✓ Συνεργασία του σχολείου μας με το σχολείο παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ.).
- ✓ Διοργάνωση και υλοποίηση παιχνιδιού «Κυνήγι Θησαυρού» στην πλατεία του χωριού με τους τοπικούς φορείς στα πλαίσια του εθελοντισμού.
- ✓ Διοργάνωση και υλοποίηση Μαραθωνίου δρόμου από το σχολείο της Τερψιθέας, την Κοινότητα και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

- ✓ Παρακολούθηση και συμμετοχή σε θεατρική παράσταση που έδωσαν οι μαθητές του ειδικού σχολείου Λάρισας.
- ✓ Περιήγηση σε μονοπάτια του Κισσάβου, που προσδιορίζεται ως αξιοθέατο υψηλού περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και περισυλλογή απορριμμάτων.
- ✓ Ανάπτυξη επαφών (αλληλογραφία, τηλεδιασκέψεις) μεταξύ μαθητών της Δ' τάξης Τερψιθέας με τη Δ΄ τάξη του Ζαππείου Κωνσταντινούπολης στο οποίο συμμετείχαν ελληνόφωνοι ορθόδοξοι μαθητές από την Αντιόχεια της Συρίας, στο πλαίσιο της διαφορετικότητας.

Ανάλυση

Επελέγησαν και σχεδιάστηκαν βιωματικές δράσεις για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του Άλλου, της συνειδητοποίησης πως ενώ είμαστε όλοι διαφορετικοί, είμαστε όλοι ίσοι, πως μπορεί να υπάρξει αλληλοβοήθεια με παιχνίδι και συνεργασία (Harris, 2009). Αν και οι δράσεις δεν αφορούν σε ένα συγκεκριμένο τομέα, αλλά καλύπτουν εύρος διαφορετικών θεμάτων, όλες πλαισιώνονται από το ίδιο στοιχείο, αυτό της προστασίας του εαυτού, αλλά, ταυτόχρονα, και του συνανθρώπου. Η ανιδιοτελής προσφορά και η αγάπη προς τον συνάνθρωπο όπως και η κοινωνική αλληλεγγύη αποτελούν αξίες που δύναται να καλλιεργηθούν στους μαθητές μέσω αυτών. Έτσι, επιχειρείται μέσω του εθελοντισμού να υιοθετήσουν οι μαθητές μια νέα στάση ζωής, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας θα είναι η μετάβαση από το «εγώ» στο «εμείς», μετάβαση με πολλαπλά οφέλη.

Βασικός γνώμονας και στόχος μας για την συνεργασία του σχολείου μας με τις οικογένειες των μαθητών μας ήταν η συνειδητοποίηση και η κατανόηση από πλευράς τους ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος στο οποίο συμμετέχει το σχολείο. Αυτό γίνεται απόλυτα κατανοητό, αν σκεφτεί κανείς ότι μέσω του προγράμματος ''Νοιάζομαι και Δρω'' δεν καλλιεργούνται ακαδημαϊκές ικανότητες (Clement, 2014), αλλά αξίες, αρχές και στάσεις ζωής τέτοιες που θα χαρακτηρίζουν τον μελλοντικό πολίτη ενεργό, υπεύθυνο και αλληλέγγυο. Ταυτόχρονα, οι γονείς καλούνται να κατανοήσουν πώς το σχολείο δεν είναι ένας αποκομμένος από την κοινωνία θεσμός, αλλά η επιτυχημένη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και κατ' επέκταση της κοινωνίας, μπορεί να αποφέρει βέλτιστα αποτελέσματα. Άλλωστε, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικά πρότυπα και σημεία αναφοράς για τα παιδιά εν γένει, που τείνουν να μιμούνται και να δρουν όπως εκείνοι.

Συμπεράσματα (συζήτηση)

Μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, οι μαθητές διερεύνησαν τις έννοιες του εθελοντισμού, της αλληλεγγύης και της προσφοράς, κατασκευάζοντας χειροτεχνίες, αφίσες και συμβόλαια. Το αίσθημα υπευθυνότητας που χαρακτηρίζει κάθε εθελοντή, όπως και όλων των μαθητών του σχολείου μας, επισφραγίστηκε με τα " Συμβόλαια εθελοντισμού ", μέσα από τα οποία διακρίνεται η συνέπεια, η θέληση για προσφορά και το όραμα για μία καλύτερη κοινωνία. Ως καλοί εθελοντές προχώρησαν στην υλοποίηση δράσεων που ξεχώρισαν για τον ενθουσιασμό και το μεράκι τους, τη σύμπνοια και τη συνεργασία μεταξύ τους, την οργάνωση, την αποδοχή, την αναγνώριση αλλά και την αποτελεσματικότητά τους.

Τα οφέλη που προέκυψαν μέσα από τις διάφορες δράσεις δε αφορούσαν μόνο τους μαθητές αλλά και όλους τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους δασκάλους, γονείς, αλλά και την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Δόθηκε η ευκαιρία σε πολλά παιδιά να δραστηριοποιηθούν και μέσα από συνεργατικές δράσεις να αλληλοβοηθηθούν, συναισθηματικά και όχι μόνο. Καλλιεργήθηκε το αίσθημα της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού, της αποδοχής. Κάποια παιδιά είχαν την ευκαιρία να δείξουν ή και να βελτιώσουν τα ταλέντα τους με τις δημιουργίες τους, ενώ άλλα βίωσαν τη χαρά μέσα από διάφορα παιχνίδια με τους καινούριους φίλους τους από τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία. Δράσεις με την ίδια θεματική

που επαναλήφθηκαν πολλές φορές, επηρέασαν θετικά τους μαθητές παρατηρώντας οι ίδιοι τις αλλαγές στη συμπεριφορά τους και την εξέλιξή τους.
Το πρόγραμμα «Νοιάζομαι και Δρω» είναι ένα πρόγραμμα με στόχους που διαφέρουν αρκετά από τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς σε αυτό δεν σχετίζονται με γνωστικά αντικείμενα, αλλά αφορούν αξίες, αρχές, ήθος, στάσεις ζωής που πρέπει να υιοθετήσει ένα παιδί προκειμένου να αναδειχθεί σε έναν πολίτη ενεργό, υπεύθυνο και αλληλέγγυο (Day et all., 2007). Επομένως, είναι ένα πρόγραμμα με πολλαπλά οφέλη και υπάρχει η πρόβλεψη για να εφαρμοσθεί εκ νέου σε επόμενες σχολικές χρονιές με νέες θεματικές. Μέσα από τη συμμετοχή μας ως σχολείο σε όλες αυτές τις δράσεις, καταφέραμε να αναδείξουμε το σχολείο μας και την κουλτούρα του και να κερδίσουμε επάξια τον τίτλο του «Σχολείου των Πολιτών». Αυτός ο τίτλος δεν μας δόθηκε τυχαία, καθώς είναι πολύ αυστηρές οι προδιαγραφές μέχρι να διεκδικήσει ένα σχολείο αυτό τον τόσο τιμητικό ρόλο και μόνο εφόσον, προφέρει στην κοινωνία ευεργετικές δράσεις, εμπλέκει φορείς και δομές με στόχο την βέλτιστη ικανοποίηση της κοινωνικής ευημερίας (https://dsterpsitheas.blogspot.com/p/blog-page_94.html). Το σχολείο πολιτών είναι σε θέση, εκτός από τη διάχυση της γνώσης που καλλιεργεί με την εμπλοκή πολλαπλών κοινωνικών ομάδων, μαθητών, γονέων και συγγενών, να δημιουργεί αυριανούς και ικανούς πολίτες με ενεργή ταυτότητα που θα ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά τους συμφέροντα τα και θα φροντίζουν το περιβάλλον.

Αναφορές

Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. eLearning Papers, No 30.

Clement J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*, 34(1), 39-51.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.

Ellison, S. (2009). Hard-wired for innovation? Comparing two policy paths toward innovative schooling. *International Education*, 39(1), 30-48

Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform. Thousand Oaks*, CA: Corwin.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management, 24*(3), 287-309.

Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10(1), 63-67.

Κωστής, Ν., Σιόρεντα, Α., & Τζιμογιάννης, Α. (2009). *Η αξιοποίηση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και μελέτη των σχολικών δικτύων ΣΕΠ του Νομού Δωδεκανήσου.* Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 2(1-2), 53-76.

https://dsterpsitheas.blogspot.com/p/blog-page_94.html

http://e-paideia.org/epimorfosi/course/view.php?id=13

Ανάπτυξη δεξιοτήτων κινηματογραφικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες παραγωγής οπτικοακουστικών έργων: Προτάσεις για εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο

Μαύρος Ευάγγελος
Απόφοιτος Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας, MA, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
ev.mavros@gmail.com

Αμαραντίδου Κυριακή
Εκπαιδευτικός, PhD, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας,
kikiamarantidou@yahoo.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας, αφιερώθηκαν 12 δίωρες συναντήσεις σε δραστηριότητες παραγωγής οπτικοακουστικών έργων. Στο παρόν άρθρο αναφέρονται οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων κινηματογραφικού γραμματισμού, η διάρθρωσή του και ενδεικτικές δραστηριότητές του, το διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκε και το παραγόμενο αποτέλεσμα. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2020-2021) συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα 16 μαθητές και μαθήτριες από όλα τα δημοτικά σχολεία της πόλης (εφεξής χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος, ως συμπεριληπτικό και των δύο βιολογικών φύλων, για λόγους οικονομίας). Τόσο από τις καταγραφές στο Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και από το τελικό ερωτηματολόγιο ικανοποίησης/αυτοαξιολόγησης των μαθητών, αποτιμάται θετικά η εφαρμογή του προγράμματος, ενώ το άρθρο ολοκληρώνεται με αναφορά στους περιορισμούς αλλά και προτάσεις για περαιτέρω βελτίωσή του.

Λέξεις κλειδιά: κινηματογραφικός γραμματισμός, αφηγηματικός οπτικοακουστικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα

Εισαγωγή

Η εξάπλωση της οπτικοακουστικής πληροφορίας έχει προσδώσει βαρύνουσα σημασία στο πολυτροπικό μήνυμα, που συνδυάζει κείμενο, εικόνα και ήχο. Τα παιδιά δέχονται καθημερινά καταιγισμό οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, γεγονός που καθιστά όλο και πιο επιτακτική την ανάγκη το σχολικό πρόγραμμα να στοχεύσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμών, στους οποίους συγκαταλέγεται και ο κινηματογραφικός γραμματισμός. Κινηματογραφικός γραμματισμός είναι η ικανότητα ενεργητικής θέασης, κριτικής πρόσληψης και αποτίμησης, αλλά και δημιουργίας κινηματογραφικών προϊόντων (Γρόσδος, 2020b: 14). Ας μην ξεχνάμε ότι στο σχολείο διαμορφώνεται το κινηματογραφικό κοινό αλλά και οι δημιουργοί του μέλλοντος.

Ο κινηματογράφος αποτελεί εργαλείο κατανόησης του σύγχρονου κόσμου, καθώς και προνομιακό πεδίο αποτύπωσης διαφορετικών τρόπων αφήγησης, χάρις στη σύνθεση εικόνων και ήχων. Αναπτύσσει με αυτό τον τρόπο τους πρώτους οπτικοακουστικούς κώδικες και αποτελεί το βασικό εργαστήρι έρευνας και καινοτομίας στον οπτικοακουστικό τομέα. Παράλληλα, αποτελεί εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την όξυνση της κριτικής αλλά και της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, που αναδεικνύει την πολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και την αναζωογόνηση του σχολικού περιβάλλοντος με τη δύναμη των τεχνών. Στη σύντομη, σχετικά, ιστορία του ο κινηματογράφος κατάφερε να αποτελέσει ένα εξαιρετικά δημοφιλές θέαμα και να δημιουργήσει μια γλώσσα ζωντανή και παγκόσμια, τροφοδοτώντας όλους τους, συγκριτικά, νεότευκτους χώρους με δικές του τεχνικές, γραμματική και συντακτικό. Η οπτικοακουστική έκφραση αποτελεί ένα

πολυτροπικό σύστημα επικοινωνίας, που τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του το συνδέουν με τους στόχους και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας στην εκπαίδευση (Θεοδωρίδης, 2012). Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κινηματογραφικού γραμματισμού και, ευρύτερα, οπτικοακουστικού γραμματισμού, δεν μπορεί να λείπει από το πρόγραμμα σπουδών ενός σύγχρονου σχολείου.

Στόχοι – προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κινηματογραφικού γραμματισμού (film literacy) μέσα από δραστηριότητες παραγωγής οπτικοακουστικών έργων. Σε επίπεδο στόχων, επιδιώκεται οι μαθητές:

- να παρακολουθήσουν και να απολαύσουν κινηματογραφικά έργα, καλλιεργώντας την αγάπη τους για τον κινηματογράφο
- να καταστούν ικανοί να αποκωδικοποιούν τις οπτικοακουστικές συμβάσεις
- να καλλιεργήσουν αισθητική και πολιτισμική συνείδηση, εγχώρια και παγκόσμια
- να οξύνουν την ικανότητά τους να χειρίζονται κριτικά και δημιουργικά την πληθώρα των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων της καθημερινότητάς τους
- να καταστούν ενεργοί θεατές κι όχι παθητικοί καταναλωτές, δηλαδή να κατανοούν τον λόγο και τον τρόπο κατασκευής του έργου, να αναγνωρίζουν τα δομικά του στοιχεία, να ξεκλειδώνουν τον εκφραστικό του κώδικα, να ανακαλύπτουν τα νοήματα κάτω από το συγκινησιακό περιτύλιγμα της κυρίαρχης οπτικοακουστικής κουλτούρας, να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα
- να είναι σε θέση να εκφράζουν, να εξωτερικεύουν και να περιγράφουν τα συναισθήματά τους
- να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργικής γραφής, κατά το στάδιο συγγραφής του σεναρίου
- να δημιουργήσουν τα δικά τους κινηματογραφικά προϊόντα
- να γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το κινηματογραφικό προϊόν
- να εξοικειωθούν με τον οπτικοακουστικό εξοπλισμό (κάμερα, μικρόφωνα, φώτα, λογισμικά μοντάζ κ.ά.) και τον αποτελεσματικό χειρισμό τους
- να γνωρίσουν την τεχνική του stop motion
- να αναπτύξουν και να προάγουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες.

Εφαρμογή – Δραστηριότητες

Πρόκειται για ένα σπονδυλωτό πρόγραμμα τριών σταδίων: α' στάδιο: «Πάμε σινεμά;» (παιδί-θεατής), β' στάδιο: «Από μένα ένα 3!» (παιδί-κριτικός) και γ' στάδιο: «Φώτα, κάμερα, πάμε!» (παιδί-δημιουργός), τα οποία δεν τοποθετούνται σε ένα γραμμικό συνεχές, αλλά μάλλον σε μια σπειροειδή διάταξη, με προοδευτική εμβάθυνση στις έννοιες και τις πρακτικές. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, τα δύο πρώτα στάδια πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως (σε 6 δίωρες διαδικτυακές συναντήσεις) μέσω της πλατφόρμας zoom, ενώ το τρίτο σε ισάριθμες δια ζώσης συναντήσεις στους χώρους του σχολείου. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 16 παιδιά, από όλα τα δημοτικά σχολεία της πόλης, τα οποία συνήθως εργάζονταν σε 4 ομάδες των τεσσάρων, είτε στο σχολείο είτε στα «δωμάτια» της τηλεκπαίδευσης.

Επιδιώχθηκε οι δραστηριότητες να μην παραπέμπουν σε σχολικές εργασίες, αλλά να ενθουσιάζουν, να οδηγούν και να μυούν τους μαθητές στον συναρπαστικό κόσμο του κινηματογράφου.

Στην αρχή του προγράμματος έγινε σύντομη αναδρομή στην ιστορία του κινηματογράφου και αναφορά, με αδρές γραμμές, στα στάδια και τους συντελεστές της παραγωγής. Ιδιαίτερη ήταν η ενασχόληση με την επικοινωνία δημιουργού-θεατή και το πώς αυτή επιτυγχάνεται αξιοποιώντας τη γλώσσα του κινηματογράφου. Βέβαια, για την αποτελεσματική χρήση της κινηματογραφικής γλώσσας ως εκπαιδευτικό εργαλείο, είναι

αναγκαία η γνωριμία με τη βασική γραμματική της (Αθανασάτου κ.ά., 2011). Η κινηματογραφική γλώσσα δεν ταυτίζεται με τα γλωσσικά συστήματα, αλλά διαθέτει αναρίθμητους κώδικες έκφρασης (Γρόσδος, 2020a: 4). Είναι αυτονόητο ότι η εξοικείωση με αυτή δεν περιορίζεται στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων χρήσης της κάμερας ή γνώσεων της κινηματογραφικής ορολογίας. Ξεπερνά χωροχρονικούς και πολιτισμικούς περιορισμούς και με την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων, καθίσταται μια παγκόσμια γλώσσα.

Για τους σκοπούς του συγκεκριμένου προγράμματος επιλέχθηκε προς θέαση η ταινία animation μικρού μήκους με τίτλο: *One small step* (2018), διάρκειας 7'40''. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η επιλογή των ταινιών γίνεται με ποικίλα κριτήρια: την αρτιότητα και εκφραστική οικονομία τους, την ηλικία των μαθητών, τον διαθέσιμο χρόνο, τις προηγούμενες εμπειρίες τους ως «καταναλωτές» κινηματογραφικών έργων, τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού, τα θέματα που επιδιώκεται να θιγούν. Η συγκεκριμένη επιλέχτηκε προκειμένου να εξασφαλιστεί ο απαιτούμενος χρόνος για συζήτηση και υλοποίηση δραστηριοτήτων μετά τη θέαση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Γρόσδο (2020b: 14), η ταινία πρέπει να προβάλλεται ολόκληρη, καθώς η επιλογή αποσπασμάτων, ανεξαρτήτως κριτηρίων, αποτελεί λογοκριτική διαδικασία, γιατί οδηγεί σε αποκλεισμούς.

Η σχέση κινηματογραφικής ταινίας-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Η επικοινωνιακή και συναισθηματική δύναμη της ταινίας ωθεί το παιδί να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με αυτή, να «εισβάλλει» μέσα της, να ταυτιστεί με πρόσωπα και καταστάσεις, να εκδηλώσει σκέψεις και συναισθήματα, αλλά και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές. Τα παιδιά συχνά ταυτίζονται σε τέτοιο βαθμό με τους ήρωες των ταινιών, που προσωρινά χάνουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους. Η αντίδραση αυτή ονομάζεται «μείωση της απόστασης» (Γρόσδος, 2020a: 26). Στόχος του προγράμματος ήταν ο μαθητής να οδηγηθεί σταδιακά από τη θέση του «ανυποψίαστου» στη θέση του «κριτικού» θεατή. Ο ανυποψίαστος θεατής εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά, άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της ταινίας (δευτερογενής ταύτιση)· ο κριτικός θεατής, με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική, έχει την ικανότητα να αποστασιοποιείται από τη μυθοπλασία της ταινίας, ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατασκευής της, για τη δομή της, για το πώς χρησιμοποιούνται οι εικόνες και οι ήχοι για να δώσουν τη συνολική εντύπωση (Γρόσδος, 2020a: 7-8 και Γρόσδος, 2020b: 18).

Η κινηματογραφική ταινία -όπως ένας ζωγραφικός πίνακας, ένα ποίημα, ένα γλυπτό, ένα συμφωνικό έργο, εν γένει κάθε έργο τέχνης-, «λέει» στον κάθε άνθρωπο διαφορετικά πράγματα, ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες, τις πρότερες οπτικοακουστικές εμπειρίες, την κοσμοθεωρία και την αντίληψή του για τα πράγματα. Είναι σημαντικό να μη γίνουν εισαγωγές πριν την προβολή, καθώς επιδιώκεται το παιδί να «εκπλαγεί». Διαφορετικά συμβάλλουμε σε αυτό που οι ειδικοί ονομάζουν «ιδεολογική αναπλαισίωση», δηλαδή οδηγούμε το παιδί-θεατή σε συγκεκριμένες αναγνώσεις της ταινίας. Προφανώς δεν υπάρχει η αξίωση ο μαθητής να έχει αναπτύξει κινηματογραφικό και αισθητικό κριτήριο ενός ενήλικου. Άλλωστε, η θέαση είναι μια προσωπική και πολυσήμαντη διαδικασία, ανοιχτή σε πολλαπλές και πολύσημες ερμηνείες (Γρόσδος, 2020a: 17-18).

Η θέαση της ταινίας, αν και θεωρείται κατεξοχήν οπτικό ερέθισμα, ενεργοποιεί τον συνδυασμό όλων των αισθήσεων, οδηγώντας σε πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς (multisensory connotations) (Γρόσδος, 2020a: 34) και, όπως όλες οι αναπαραστατικές τέχνες, αποτελεί ερμηνεία της πραγματικότητας και όχι αντανάκλασή της (Γρόσδος, 2020a: 37). Το παιδί-θεατής παρακινείται να διεισδύσει στις σκέψεις του και να τις εκφράσει. Βεβαίως, η θέαση πλαισιώνεται από δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια, όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια.

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε δημιουργικό διάλογο. Ως έναυσμα εμψύχωσης της συζήτησης μπορεί να αξιοποιηθεί ο τίτλος της ταινίας, το πρώτο πλάνο της,

η μουσική των τίτλων κ.ά. Μια καλή πρακτική είναι, αμέσως μετά τη θέαση της ταινίας, να ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν σε post-it τις τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό. Στη συνέχεια, ο διάλογος προωθείται μέσω διαφόρων ερωτημάτων, πχ «*ποια ζητήματα θίγονται στην ταινία*», «*μας πείθει η αυθεντικότητα των χαρακτήρων*», «*πώς το φως και το χρώμα επιδρούν στο τελικό αποτέλεσμα*», «*ποια στοιχεία καθοδηγούν την προσοχή του θεατή*», «*γιατί η κάμερα έχει τοποθετηθεί με συγκεκριμένο τρόπο (γωνία λήψης)*», «*τι θα συνέβαινε σε περίπτωση που υπήρχε διαφορετική σύνθεση των στοιχείων του κάδρου*», «*ποια είναι η σημασία και ο ρόλος των ήχων, της μουσικής, των παύσεων, της σιωπής*» κ.ο.κ. Ποια, εντέλει, είναι η αίσθηση που μας αφήνει η ταινία; Οι μαθητές ωθούνται να διακρίνουν το σημαίνον από το σημαινόμενο, χωρίς, βεβαίως, να γίνουν αναφορές στους συγκεκριμένους όρους.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που ακολουθούν είναι: 1) πάγωμα του κάδρου (στοπ-καρέ) για εκπαιδευτική μελέτη, 2) νέες υποθετικές εκδοχές και νέα πρόσωπα που θα προάγουν τη δράση και, ενδεχομένως, θα ανατρέψουν την πλοκή, 3) τι θα συνέβαινε αν η ταινία διαδραματιζόταν σε άλλη χώρα, με διαφορετική κουλτούρα, 4) ρόλος του ήχου, 5) διάρθρωση των πλάνων, 6) αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού, 7) συνέχιση της ιστορίας ή/και διαφορετικό τέλος, 8) εναλλακτικός τίτλος, 9) πώς θα αποδιδόταν η ιστορία σε ένα βιβλίο; στο ραδιόφωνο (μόνο φωνή); σε κόμικ; σε ταινία με ηθοποιούς;, 10) μουσικό θέμα και μουσικά μοτίβα, 11) τι θα ρωτούσατε τον σκηνοθέτη (ή τον σεναριογράφο) της ταινίας σε μια υποθετική συνέντευξη, 12) ας δημιουργήσουμε την αφίσα της ταινίας, 13) ας αναπαραστήσουμε μία σκηνή της ταινίας σε παιχνίδι ρόλων κλπ. Μερικά από τα ερωτήματα θα μπορούσαν να απαντηθούν και υπό μορφή κριτικών σημειωμάτων για ταινίες (βλ. Θεοδωρίδης, 2015: 51-52), όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταγράψουν ατομικά τις σκέψεις τους και στη συνέχεια να τις ανακοινώσουν στην ολομέλεια. Εξαιρετική δραστηριότητα είναι να δοθούν στους μαθητές 10 καρέ τα οποία θα πρέπει να τοποθετηθούν στη σειρά, να γραφούν οι λεζάντες που θα οδηγήσουν στην περίληψη του σεναρίου και τελικά οι ίδιοι οι μαθητές να δημιουργήσουν το τρέιλερ της ταινίας με μουσική της επιλογής τους, προσέχοντας απαραιτήτως τις άδειες χρήσης από τους δημιουργούς (πνευματικά δικαιώματα).

Στο τρίτο στάδιο εφαρμογής του προγράμματος, που αναφέρεται στο παιδί-δημιουργό, τονίζεται η βαρύνουσα σημασία του σταδίου προ-παραγωγής και επιχειρείται η εμβάθυνση και η πρακτική εφαρμογή όσων έχουν διδαχθεί έως εκείνη τη στιγμή: επιλογή του σεναρίου, εύρεση τοποθεσιών (ρεπεράζ), δημιουργία story-board και λίστας λήψεων, οργάνωση των συντελεστών και του συνεργείου παραγωγής, επιλογή κατάλληλου εξοπλισμού, διανομή ρόλων και πρόβες. Παράλληλα, προκύπτουν ζητήματα προς διαπραγμάτευση όπως: το είδος ταινίας (μυθοπλασίας, τεκμηρίωσης), η σύνθεση του κάδρου («ο κανόνας των τρίτων»), τα είδη πλάνων (κοντινό, μεσαίο, μακρινό κά.), η δηλούμενη απόσταση από το θέμα, οι γωνίες λήψης (αναφορά στον άξονα 180^o), το βάθος πεδίου, ο τρόπος διαχείρισης και απόδοσης του φιλμικού χρόνου, η προοικονομία και η ελλειπτική αφήγηση, ο σκηνικός χώρος, τα κοστούμια (μακιγιάζ, μαλλιά). Οι μαθητές εκπαιδεύονται και εξασκούνται στις τεχνικές φωτισμού και στον χειρισμό του εξοπλισμού εικονοληψίας και ηχοληψίας. Στο στάδιο του μοντάζ αξιοποιείται το λογισμικό Da Vinci Resolve, με το οποίο προηγουμένως εξοικειώνονται υποτυπωδώς οι μαθητές. Τονίζεται ο ρόλος του μοντάζ, όπου δημιουργείται ο «ρυθμός της ταινίας» και λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις ως προς της «ύφανση του αφηγηματικού χρόνου» (Αθανασάτου κ.ά., 2011) με οδηγό το σενάριο.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, μία από τις συναντήσεις αφιερώθηκε στην εξοικείωση των μαθητών με την τεχνική του stop-motion, και συγκεκριμένα στην αξιοποίηση του λογισμικού Stop Motion Studio, το όποιο είναι εύχρηστο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν πολλές ψηφιακές ιστορίες, με εντυπωσιακό αποτέλεσμα.

Αξιολόγηση – Διαπιστώσεις

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα, με γνώμονα τους στόχους που εξαρχής τέθηκαν, και με τη συμμετοχή των μαθητών να είναι συστηματική και ουσιαστική, ιδιαίτερα κατά το τρίτο στάδιο εφαρμογής.

Ως εργαλεία αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν: α) ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης των μαθητών μετά από κάθε συνάντηση, β) διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (σε φόρμες google) ικανοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος μετά το πέρας του, από τους ίδιους τους μαθητές και γ) το Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα που εξάγονται, κάνοντας τον απολογισμό, είναι πολύ ενθαρρυντικά.

Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό που κορυφωνόταν όσο πλησίαζε το στάδιο της δημιουργίας των δικών τους οπτικοακουστικών έργων. Συνεργάστηκαν αποτελεσματικά μεταξύ τους, εναλλάσσοντας ρόλους, δοκιμαζόμενοι σε ποικίλες ιδιότητες. Από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων προκύπτει μεγάλος βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα συνολικά, με δηλωμένες ως πιο αγαπημένες δραστηριότητες τα γυρίσματα που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο και τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μέσω stop-motion.

Ωστόσο, το γεγονός ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο πλαίσιο ενός ομίλου καινοτομίας, δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής του στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Θα μπορούσε, ενδεχομένως, να εφαρμοστεί στις ώρες που διατίθενται σε καλλιτεχνικά μαθήματα ή στην ευέλικτη ζώνη ή ακόμη και στα νεοεισερχόμενα εργαστήρια δεξιοτήτων. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το γεγονός πως οι συνθήκες λόγω πανδημίας δεν επέτρεψαν περισσότερες δια ζώσης συναντήσεις, μας στέρησε τη χαρά να δημιουργήσουμε μία ολοκληρωμένη ταινία μικρού μήκους, με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά, πράγμα που αποτελούσε κρυφή προσδοκία των εκπαιδευτικών, την οποία ευελπιστούμε να κάνουμε πράξη την ερχόμενη σχολική χρονιά.

Αναφορές

Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β., & Παραδείση, Μ. (2011). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, στο: Π. Αναστασιάδης (επιστ. υπεύθ.) *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Γρόσδος, Σ. (2020a). *Κινηματογράφος. Σκέψεις για να διαφωνήσεις…*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης – Πυξίδα της Πόλης

Γρόσδος, Σ. (2020b). *Οδηγός προσέγγισης ταινιών με παιδιά*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης – Πυξίδα της Πόλης

Θεοδωρίδης, Μ. (2012). Ποια μπορεί να είναι η σχέση των Προγραμμάτων Κινηματογραφικής Παιδείας και των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης στα ΜΜΕ;, στο: Ε. Κούρτη (επιστ. επιμ.) *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, τόμ. Β', εκδ. Ηρόδοτος/ΟΜΕΠ, 31-51

Θεοδωρίδης, Μ. (2015). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση*. Κέντρο Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Αθήνα: Καρπός

Νεανικό Πλάνο. (χ.χ.) *Τι είναι ο κινηματογράφος. Μεγάλοι σκηνοθέτες δίνουν τον δικό τους ορισμό για τον κινηματογράφο*. Διαθέσιμο: https://tinyurl.com/35zcds3h (προσπελάστηκε: 18/8/2021)

Ταινία animation: *One small step* (για προβολή στην τάξη). Διαθέσιμο: https://www.youtube.com/watch?v=yWd4mzGqQYo&t=3s (προσπελάστηκε: 18/8/2021)

Χαριτάκης, Κ. (2014). *Δημιουργία ταινιών σε σχολεία (για μαθητές και εκπαιδευτικούς)*. Camera Zizanio. Διαθέσιμο: https://www.openbook.gr/dimiourgia-tainiwn-se-sxoleia/ (προσπελάστηκε: 18/8/2021)

Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις

Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι στους εκπαιδευτικούς κλάδους ΠΕ78, ΠΕ89 και ΠΕ86

Ο πολιτισμός ενώνει την Ευρώπη

Αθανασόπουλος Άγγελος
Κοινωνιολόγος MSc 2ο ΓΕΛ Πάτρας
agisath@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα πανευρωπαϊκό πρόγραμμα (An Erasmus+ KA3 Project about digital cultural heritage) σχετικά με την ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά ,που ακόμα δεν έχει ολοκληρωθεί λόγω της πανδημίας ,που στόχο του έχει τον πολιτισμό σαν παράγοντα συνοχής της ευρωπαϊκής ένωσης . Ακόμα προσβλέπει στην δημιουργία ενός ψηφιακού μουσείου (Europa square) όπου η νεολαία της Ευρώπης θα καταθέσει ένα ψηφιακό αφήγημα εμπνευσμένο από την περιοχή στην όποια ζει και αφορά την πολιτιστική προσφορά –κληρονομιά μιας άλλης ευρωπαϊκής χώρας ,την οποία και θα ευχαριστήσει για αυτήν την συνεισφορά της. Η δικιά μας συμμετοχή κατέθεσε την ευχαριστία της στο έργο του Ισπανού αρχιτέκτονα και καλλιτέχνη Α.Γκαουντί που εντοπίστηκε στο παραθαλάσσιο πάρκο της πόλης μας (Πάτρα) έμπνευσης –τεχνοτροπίας Γκαουντί . Εν τέλει το κοινό βλέμμα στη ομορφιά είτε φυσική είτε δημιουργημένη από τον άνθρωπο είναι στοιχείο που ενώνει τους λαούς ιδιαιτέρως δε στην κρίσιμη περίοδο που περνάμε.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτιστική κληρονομιά ,ψηφιακή παρουσίαση ,Α.Γκαουντί , Ευρώπη ως κοινότητα του πολιτισμού.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαμε (Ένα έργο Erasmus + KA3 σχετικά με την ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά **An Erasmus+ KA3 Project about digital cultural heritage)** αποτελεί δράση στα πλαίσια πανευρωπαϊκής δράσης οργανωμένης και συντονισμένης από ευρωπαϊκά πανεπιστήμια που στην περίπτωση της Ελλάδας είναι το Ε.Α.Π.(ΕΛΛΗΝΙΚΌ ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ). Θα προσπαθήσω αρχικά να παρουσιάσω τη φιλοσοφία του προγράμματος. Μεταφέρω από το σχετικό υλικό που μας χορηγήθηκε :

«Το σημείο εκκίνησης για τη συμμετοχή ενός πλήθους σε ένα έργο είναι το να μπορείς να επικοινωνήσεις μια πολύ ξεκάθαρη *πρόθεση*. Το πρώτο βήμα στη διαδικασία της *Τέχνης του Crowddreaming* αφορά στη μετατροπή της αρχικής *επίγνωσης* ενός ατόμου ή μιας μικρής ομάδας ανθρώπων σε μια σαφή και ισχυρή *πρόθεση*, που μπορεί να παρακινήσει ένα πλήθος να συμμετάσχει ενεργά σε ένα έργο. Είναι ο ευγενής και κοινός στόχος που οι άνθρωποι μπορεί να επιθυμούν να επιτύχουν, βασισμένοι μόνο σε αλτρουιστικά κίνητρα. Στο έργο ***Crowddreaming: Οι νέοι συν-δημιουργούν Ψηφιακό Πολιτισμό*** τόσο η *επίγνωση* όσο και η *πρόθεση* έχουν καθοριστεί από τους εταίρους του έργου και έχουν παρουσιαστεί στους εκπαιδευτικούς. Εφόσον βρίσκεστε εδώ, θεωρούμε ότι συμφωνείτε τόσο με την *επίγνωση* όσο και με την *πρόθεση*, τις οποίες ανακαλύψατε κατά τη διάρκεια των coaching circles που πραγματοποιήθηκαν το 2019. Η συμμετοχή σας σε εκείνους τους coaching circles ίσως είχε ως αποτέλεσμα να αναπτύξετε μια προσωπική οπτική τόσο για την κοινή *επίγνωση* όσο και για την κοινή *πρόθεση*.»

Είναι λοιπόν σαφές ότι προηγήθηκε εκπαίδευση και εκμάθηση των εργαλείων που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν την οποία παρακολούθησα επιτυχώς.

« Η αρχική *επίγνωση*, από την οποία γεννήθηκε τόσο το έργο *Crowddreaming: Οι νέοι συν-δημιουργούν Ψηφιακό Πολιτισμό* όσο και η ιδέα του *Europa Square Challenge*, είναι η ακόλουθη:

Οι αποκαλούμενες "ψηφιακά γηγενείς" γενιές είναι οι πρώτες που αντιμετωπίζουν την πρόκληση της εποχής να μεταδώσουν τον υλικό και άυλο πολιτισμό τους μέσω ψηφιακών δημιουργημάτων. Πρόκειται για ένα εντελώς καινούργιο παιχνίδι, το οποίο θα διαμορφώσει το μέλλον της ανθρωπότητας, καθώς οι σημερινές επιλογές καθορίζουν τί από τον σύγχρονο

και, εν μέρει, από τον παρελθόντα πολιτισμό θα είναι διαθέσιμο στους επόμενους αιώνες. Ταυτόχρονα, η εκλεπτυσμένη εκπαιδευτική μηχανή που βασίζεται στο αναλυτικό μοντέλο, η οποία εξυπηρετούσε την ανθρωπότητα τόσο καλά τους τελευταίους τρεις αιώνες, αντιμετωπίζει μια βαθιά κρίση επειδή αδυνατεί, λόγω του σχεδιασμού της, να συμβαδίσει με τον ρυθμό ενός κόσμου που αλλάζει με πρωτοφανή ταχύτητα, σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας των αποτελεσμάτων της Ψηφιακής Μεταρρύθμισης.»

Κάθε σχολείο που συμμετέχει στο **Europa Square Challenge** διοργανώνει στην έδρα του τα εγκαίνια της Europa Square τον Οκτώβριο, την ίδια εβδομάδα με τα εγκαίνια της εγκατάστασης στις Βρυξέλλες. Η Europa Square είναι ένα κατασκεύασμα επαυξημένης πραγματικότητας, ένα συλλογικό έργο τέχνης, στο οποίο συνέβαλαν οι μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων.

Κάθε σχολείο δημιούργησε μια σκηνή που ευχαριστεί άλλους ανθρώπους που κατοικούν, ή έχουν κατοικήσει, στην Ευρώπη, για τη συμβολή τους στον σημερινό κοινό πολιτισμό. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι μαζί δημιούργησαν ένα αρθρωτό και επεκτάσιμο ψηφιακό μνημείο, το οποίο αντιπροσωπεύει την αξία της Ευρωπαϊκής διαπολιτισμικότητας.

Την εκδήλωση εγκαινίων-παρουσίασης θα παρακολουθήσουν οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς. Ο καθένας καλείται να εμπλουτίσει το έργο με τη δική του μικρή ευχαριστία, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας που επιτρέπει σε όλους να δουν το μνημείο και να αλληλεπιδράσουν με αυτό.

Η επιτυχία της εκδήλωσης επιτρέπει στους μαθητές που συμμετείχαν να κατανοήσουν την αξία της δουλειάς τους και το πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα της συνεργασίας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Είναι αυτοί που μόνοι τους κατάφεραν να δημιουργήσουν μια απλή ψηφιακή σκηνή! Μαζί με όλα τα άλλα σχολεία, έχουν δημιουργήσει ένα μνημείο που εκτίθεται στις Βρυξέλλες και μπορεί να προκαλέσει την προσοχή πολλών ανθρώπων προς το σχολείο και την πόλη τους. Το σχολείο αποφασίζει ότι θα επαναλάβει την πρωτοβουλία μέσα στα επόμενα χρόνια.

Μεθοδολογία

Είναι πια σαφές ελπίζω το γενικό πλάνο στο οποίο κινηθήκαμε .Το πρόγραμμα προκειμένου να στηριχθεί διοικητικά (σχετικό πρακτικό υπεγράφη από τον σύλλογο διδασκόντων) εντάχθηκε στο e-twinning ως ανοιχτό έργο μέχρις κι αυτή τη στιγμή λόγω της μεγάλης καθυστέρησης που δημιούργησε η πανδημική κατάσταση στην Ευρώπη.

Ήδη η καινοτομία βρίσκεται στη σύλληψη του προγράμματος αλλά εδώ θα παρουσιασθεί η εφαρμογή του στην τάξη που κι αυτή βρίθει καινοτομιών και έντονων συναισθημάτων μιας και συνέπεσε με την οξύτατη υγειονομική κρίση.

Αρχικώς η μέθοδος project σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας απετέλεσαν τον πλοηγό μας .Οι 21 μαθητές του Α1 τμήματος και στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας που τους διδάσκω ενεργοποιήθηκαν όλοι είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας όλες τις δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας .

Παρουσιάζω στα ελληνικά το κείμενο από την παρουσίαση διαφανειών που δημιουργήσαμε με τους μαθητές μου (στα αγγλικά) για τις ανάγκες του προγράμματος.

Και η ιστορία ξεκινά …

(στηριγμένο σε πραγματικά γεγονότα)

Την άνοιξη του 2013 ήμασταν στη Βαρκελώνη με μια ομάδα μαθητών του 4ου Λυκείου Πάτρας στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός πολιτιστικού προγράμματος (Βαρκελώνη μια πόλη για να ζεις)και εδώ είναι αυτό που ανακαλύψαμε μεταξύ άλλων :



Το Parc Güell φυσικά
και ποιος είναι αυτός ο σπουδαίος δημιουργός;

Μα ο Αντόνιο Γκαουντί
δεν έχουμε κάτι τέτοιο στην Πάτρα… και επιστρέψαμε «πλουσιότεροι» στην πόλη μας, αλλά κάπως λυπημένοι καθώς οι υπέροχες στιγμές του ευρωπαϊκού πολιτισμού δεν έχουν φτάσει στο ... λιμάνι μας.

Αλλά το φθινόπωρο του 2020 (και ενώ η δύσκολη κατάσταση του covid-19 μαστίζει ολόκληρο τον κόσμο) μια άλλη ομάδα μαθητών, το Α1 του 2ου λυκείου της Πάτρας, στο πλαίσιο του μαθήματος ιστορίας και ενός άλλου προγράμματος (e-twinning)
Με τον καθηγητή μας,
δείτε τι ανακαλύψαμε :

Το παραθαλάσσιο πάρκο της Πάτρας σαφώς επηρεασμένο από το στιλ Gaudi :





ένα μικρό παραθαλάσσιο πάρκο λοιπόν και στην πόλης μας με τεχνική Γκαουντί.

Συμπεράσματα

Γιατί τελικά ο πολιτισμός δεν έχει σύνορα, μια κοινή κουλτούρα της Μεσογείου ίσως μπορούμε να ελπίζουμε-σκεφτόμαστε **ως έναν κοινό ευρωπαϊκό πολιτισμό.**
Για όλα αυτά σε ευχαριστούμε Ισπανία για τον μεγάλο καλλιτέχνη που μας πρόσφερες τον Α.Γκαουντί. Συναντήθηκαν οι ματιές μας στο ηλιοβασίλεμα και στον πολιτισμό… σε αυτή την δύσκολη στιγμή για όλους έχουμε ο ένας τον άλλο.

Αναφορές/πηγές

https://crowddreaming.eu/wp-content/uploads/2020/12/WP3_Training-toolkit_GR.pdf (Crowddreaming – Youth co-create Digital Culture Training toolkit)
Παραθέτω τους ηλεκτρονικούς συνδέσμους που είναι αναρτημένο όλο το υλικό στο ευρωπαϊκό ψηφιακό αποθετήριο : Europa square :
https://hubs.mozilla.com/3MRgvot/2nd-high-school-of-patras
https://hubs.mozilla.com/Xaakmgt/europa-square-thanks-to-spain/
https://uploads-prod.reticulum.io/files/647261e4-f491-4fad-9798-e0c6c206593a.mp4
αλλά και τον σύνδεσμο που αναρτήθηκε το έργο στο eTwinning Live αφού εντάχθηκε σε πρόγραμμα eTwinning μετά από σχετική έγκριση και πρακτικό του συλλόγου του σχολείου μας .
https://live.etwinning.net/projects/project/230720

Κοινωνική αειφορία – έρευνα στο σχολείο

Αθανασόπουλος Άγγελος
κοινωνιολόγος (ΠΕ78) MSc 2ο ΓΕΛ Πάτρας
agisath@gmail.com

Περίληψη

Το πανευρωπαϊκό πρόγραμμα : δημιουργώντας μια «αγορά» για τον δημοκρατικό πολιτισμό είναι σε λειτουργία 1,5 χρόνο. Η συμμετοχή της δικιάς μας ομάδας ,που σ αυτό άρθρο θέλω να παρουσιάσω, εστίασε στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως βασικής προϋπόθεσης της ύπαρξης δημοκρατίας στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη γενικότερα .Η όλη δράση έγινε στο πλαίσιο του μαθήματος : Σύγχρονος κόσμος - δημοκρατία και πολίτης της Β λυκείου (και προβλέπεται συνέχεια στο Γ Ανθρωπιστικών στα πλαίσια του μαθήματος της κοινωνιολογίας σε διαφορετικό σχολείο).Ο τρόπος που επιλέξαμε να παρέμβουμε ήταν η πραγματοποίηση έρευνας με ερωτηματολόγιο που κατασκευάσαμε για τις ανάγκες του προγράμματος. Τα αποτελέσματα θα κοινοποιηθούν (αξιοποιώντας και την θεωρία των Χάμπερμας και Ζιρού περί δημόσιας σφαίρας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως δημόσιου διανοούμενου) μόλις οι συνθήκες το επιτρέψουν σε ανοικτό ευρωπαϊκό forum .Τέλος η έρευνα συνεχίζεται αξιοποιώντας την θεωρία του Π.Μπουρντιέ περί πολιτισμικού κεφαλαίου και κοινωνιολογίας του «γούστου».

Λέξεις κλειδιά :Κοινωνική αειφορία ,δημοκρατική κουλτούρα , ανθρώπινα δικαιώματα ,ισότητα ,έρευνα

Εισαγωγή

Δημιουργία μιας «Αγοράς» για τον Δημοκρατικό Πολιτισμό(Setting an Agora for Democratic Culture)

Ο τίτλος του παρόντος πονήματος αποτελεί το θέμα πανευρωπαϊκού προγράμματος με συμμετοχή και διοργάνωση ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, που από την ελληνική πλευρά στηρίζεται από το Πανεπιστήμιο Πειραιά και υλοποιείται από το δίκτυο των teachers 4Europe.Παραθέτω τμήμα της σχετικής προκήρυξης του Υπουργείου Παιδείας πριν 1,5 χρόνο στην οποία συμμετείχα επιτυχώς και το παραχθέν αποτέλεσμα θέλω εδώ να παρουσιάσω με την ανάγκη διαμοιρασμού της σκέψης μου (ιδιαιτέρως στους καιρούς της «μοναξιάς που ζούμε) αλλά και με την ελπίδα ότι αποτελεί «καλή πρακτική» στον τομέα προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εδώ βέβαια εντοπίζεται στο «κοινωνικό περιβάλλον» ή καλύτερα στο ανθρωπογενές και συνδράμει σ αυτό που επιτυχώς (κατά την γνώμη μου) έχει ονομασθεί κοινωνική αειφορία. «Το **Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων** (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), μέσω της Γενικής Διεύθυνσης Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το **Κέντρο Ερευνών του Πανεπιστημίου Πειραιώς**, η **Έδρα Jean Monnet στις Πολιτικές της Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Έρευνας και Καινοτομίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών** και η **Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO** σε συνεργασία με Υπουργεία Παιδείας, Ερευνητικά Κέντρα, Πανεπιστήμια και Εκπαιδευτικούς φορείς της Γερμανίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Κύπρου, της Μάλτας και της Ρουμανίας συμμετέχουν στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα **Erasmus+ ΚΑ3 2018 – 2021,** με τον τίτλο: **"Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture" – Call reference EACEA/10/2018 –Reference Number: 604665-EPP-1-2018-1-EL-EPPKA3-IPI-SOC-IN.**Πρόκειται για ένα καινοτόμο Πρόγραμμα που στοχεύει στην αναβάθμιση και επέκταση σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες της **Κοινότητας Εκπαιδευτικών "Teacher4Europe – T4E"**, η οποία δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 2011 από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και προωθεί τις βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές με ευρωπαϊκό

προσανατολισμό, που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. **Οι συμμετέχουσες χώρες** θα δημιουργήσουν δικά τους Δίκτυα Εκπαιδευτικών “Teachers4Europe - T4E”, **αναβαθμίζοντας την ελληνική Καλή Πρακτική**. Με τη δημιουργία και διάδραση των Δικτύων θα ενισχυθεί η ανάδειξη εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενίσχυση των συστημάτων των πέντε χωρών, χωρίς να απολεσθεί η εθνική ιδιοσυστασία. Αντίθετα, θα αποτελέσει κύριο μοχλό ανάπτυξης του ευρωπαϊκού οράματος, της σύσφιξης των σχέσεων, της αλληλεξάρτησης, της συναδέλφωσης και της ευρωπαϊκής αλληλεγγύης. **Κύριος στόχος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος** είναι ο επαναπροσδιορισμός σε ευρωπαϊκό επίπεδο των ευρωπαϊκών αξιών για τη δημοκρατία και της έννοιας της «Αγοράς», ως τόπου άσκησης ελεύθερου διαλόγου, ενεργού συμμετοχής και λήψης αποφάσεων σε ισότιμη βάση. **Το Κέντρο Ερευνών του Πανεπιστημίου Πειραιώς και η Έδρα Jean Monnet στις Πολιτικές της Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Έρευνας και Καινοτομίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, ως Συντονιστής του Έργου**, σε συνεργασία με τη Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. πρόκειται να επεκτείνουν την υπάρχουσα Κοινότητα Εκπαιδευτικών “Teachers4Europe – T4E” σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Το Πρόγραμμα θα υλοποιηθεί σε Δημόσιες και Ιδιωτικές Σχολικές Μονάδες Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας.»

Είναι πια φανερή η κεντρική στόχευση του προγράμματος και θα προσπαθήσω τώρα να παρουσιάσω την συμμετοχή της δικιάς μας παιδαγωγικής ομάδας εστιάζοντας όχι τόσο στα τυπικά στάδια υλοποίησης αλλά στα καινοτόμα στοιχεία καθώς και στα έντονα συναισθήματα που αναπτύχθηκαν σ όλους μας στη διάρκεια υλοποίησης του εν λόγω προγράμματος που συνέπεσε με την πρώτη εμφάνιση της πανδημίας στην Ελλάδα καθώς και το πρώτο γενικευμένο lock down.Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Β4 του 3ου ΓΕΛ ΠΑΤΡΑΣ (ένα σχολείο που αντλεί μαθητές από μια μάλλον υποβαθμισμένη γειτονιά-περιοχή της ΠΑΤΡΑΣ) στα πλαίσια του μαθήματος Σύγχρονος κόσμος : δημοκρατία και πολίτης (2 ώρες την εβδομάδα η διδασκαλία του) το σχολικό έτος 2019-20 και υπεύθυνο τον γράφοντα κοινωνιολόγο. Σχετικά συντάχθηκε πρακτικό συλλόγου και υπογράφηκε. Σκεφτήκαμε λοιπόν για τη δημοκρατία στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν δημοκρατίες χωρίς ισότητα. Και για να υπάρχει ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να προστατεύονται. Θέλαμε να δούμε αν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση γενικά παρέχεται σε όλους στην Ελλάδα σε ίση βάση.

Αποφασίσαμε λοιπόν να κάνουμε κάποια έρευνα στο σχολείο μας, συσχετίζοντας την απόδοση των μαθητών (και άρα το βαθμό πρόσβασης στο εκπαιδευτικό και μορφωτικό αγαθό) με τρεις παραμέτρους. Φύλο, εθνική καταγωγή και οικονομική κατάσταση. Διότι εάν έχουμε πραγματικά δημοκρατίες, η σχολική επίδοση δεν θα πρέπει να σχετίζεται με κανέναν από αυτούς τους τρεις παράγοντες. Έτσι, δημιουργήσαμε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο (ως εργαλείο έρευνας) που ανιχνεύει την πιθανή συσχέτιση μεταξύ , από τη μια πλευρά της σχολικής επίδοσης και από την άλλη του φύλου, της εθνικότητας και του οικογενειακού εισοδήματος.

Η έρευνα μας

Σας παρουσιάζω λοιπόν συνοπτικά το εργαλείο μας : είχε έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου ώστε τα ανώνυμα ερωτηματολόγια που συλλέξαμε να είναι εύκολα επεξεργάσιμα από τους μαθητές και το δείγμα ήταν «βολικό» δηλαδή τα τμήματα που δίδασκα και είχα εύκολη και διαρκή πρόσβαση.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το φύλο του μαθητή ,η δεύτερη την καταγωγή από την Ελλάδα ή όχι , η τρίτη τον μέσο όρο επίδοσης στο πρώτο τετράμηνο ,η τέταρτη το κατά προσέγγιση ετήσιο εισόδημα της οικογένειας του μαθητή και ακολουθούσαν δύο ερωτήσεις που ζητούσαν την γνώμη του μαθητή (πάντα με απάντηση «κλειστή») για την ύπαρξη ισότητας των δύο φύλων αλλά και την ισοτιμία των εχόντων διαφορετική καταγωγή με τους γηγενείς μαθητές. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις είχαν στόχο διακρίβωσης του κλίματος

μέσα στην σχολική κοινότητα έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί ενδεχομένως από τον σύλλογο διδασκόντων στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων.

Οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις σχεδιάστηκαν για να ανταποκριθούν στο ζητούμενο της έρευνας δηλαδή στη διακρίβωση πιθανής σχέσης ανάμεσα στο φύλλο, την καταγωγή και το εισόδημα από την μια πλευρά και την επίδοση του μαθητή από την άλλη πλευρά.

Η έρευνα μπόρεσε να πραγματοποιηθεί εγκαίρως ,μόλις λίγες μέρες πριν κλείσουμε λόγω γενικευμένου lock down στις 5/3/2020 .

Ταυτότητα της έρευνας : διεξήχθη στο χώρο του 3ο ΓΕΛ της Πάτρας στα τέλη Φεβρουαρίου 2020 σε 65 μαθητές και των τριών τάξεων, 28 αγόρια και 37 κορίτσια.

Η μελέτη των απαντήσεων μας έδειξε ότι:

1) Το φύλο δεν σχετίζεται σαφώς με την απόδοση, ίσως μια μικρή υπεροχή των κοριτσιών σε υψηλές βαθμολογίες.

2) Αντιθέτως, η εθνική καταγωγή φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τις υψηλές βαθμολογίες.

3) Τέλος, η καλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την υψηλή απόδοση.

Φυσικά έχουμε κρατήσει τα 65 ερωτηματολόγια για περαιτέρω επεξεργασία.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα πτυχή της έρευνάς μας ήταν ότι μόλις ολοκληρώθηκε η συλλογή ερωτηματολογίων, το σχολείο μας έκλεισε με lock down έτσι η επεξεργασία έγινε τον Μάιο του 2020 όταν ξαναλειτουργήσαμε εκ περιτροπής.

Λίγοι μαθητές έρχονταν στο σχολείο (ήταν μάλλον προαιρετική η φοίτηση το συγκεκριμένο διάστημα) αλλά με χαρά διαπίστωσα ότι αυτοί οι λίγοι περίμεναν το μάθημα μας με τρομερή ανυπομονησία κάθε εβδομάδα .Μου είπαν ότι ότι «ήταν σαν παιχνίδι» και ότι τους άρεσε που τα έκαναν όλα οι ίδιοι. Είναι φανερό πως ο βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος έπαιξε καταλυτικό ρόλο καθώς και το γεγονός ότι όλα έγιναν σε ομάδες (μέθοδος project –ομαδοσυνεργατική) των 5 μαθητών γεγονός που δημιούργησε αυθεντικά χαρούμενη και δημιουργική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Ιδιαίτερα δε οι λεγόμενοι, και χαρακτηριζόμενοι ως τέτοιοι ,μέτριοι ή αδιάφοροι μαθητές πραγματικά διέπρεψαν σ αυτό το πεδίο αφού βρήκαν χώρο να ξεδιπλώσουν τις αρετές τους.

Συμπεράσματα

Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι πολλά έχουν γίνει προς το καλύτερο, αλλά πρέπει να γίνουν ακόμα πολλά. Εάν η Ευρώπη και η Ελλάδα θέλουν να προχωρήσουν στην πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, οι διακρίσεις πρέπει να εξαλειφθούν πλήρως.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο πρέπει να ληφθούν μέτρα υπέρ των αδύναμων (που είναι κάθε φορά αυτοί που πλήττονται περισσότερο)) τόσο στη χώρα μας όσο και σε ολόκληρη την Ευρώπη, ώστε η δημοκρατία μας να μπορεί να είναι αληθινή. Να ξέρουμε κάθε φορά τι πρέπει να κάνουμε ... και για ποιους….

Οφείλω να καταγράψω τα παράπλευρα οφέλη που προέκυψαν όπως την καλλιέργεια δεξιοτήτων στη χρήση Η/Υ ,την εκμάθηση βασικών κανόνων διεξαγωγής μιας έρευνας των τεχνικών παρουσίασης των αποτελεσμάτων και φυσικά την βελτίωση της αγγλομάθειας των μαθητών. Όλα αυτά αφήνουν ανοιχτό το πεδίο για συνδιδασκαλίες και συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων που τόσο έχει ανάγκη το δημόσιο σχολείο στα πλαίσια της νέας μάθησης και της καλλιέργειας των λεγόμενων ήπιων δεξιοτήτων .

Παραθέτω τους ηλεκτρονικούς συνδέσμους που έχουν αναρτηθεί τα αποτελέσματα και γενικότερα η δουλειά μας αν και λόγω της εξέλιξης της πανδημίας δεν έχει γίνει ακόμα η τελική ανάρτηση σε πανευρωπαϊκό forum (αγορά) που είναι και το τελικό βήμα.

https://teachers4europe.eu/en/

https://teachers4europe.eu/academy/mod/forum/view.php?id=158

Τέλος κατά το τρέχον έτος ,όταν αυτό καταστεί δυνατό, θα πραγματοποιηθεί η ιδία έρευνα σε άλλο σχολείο (2ο ΓΕΛ ΠΑΤΡΑΣ που θεωρητικά τουλάχιστον αντλεί μαθητές από περισσότερο εύπορη γειτονιά/περιοχή) της Πάτρας και θα υπάρξει σύγκριση των

αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων για τον ιδιαίτερο ρόλο της κοινωνικό-οικονομικής καταγωγής συνδεόμενο και με τις θεωρίες του Π.Μπουρντιέ περί πολιτισμικού κεφαλαίου.

Αναφορές

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010α).Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Κοινωνιολογία, σχολικό εγχειρίδιο, Γ' γενικού λυκείου (κατεύθυνση ανθρωπιστικών σπουδών). Α.Π. : 195834/ΓΔ7 ,Υπουργείο Παιδείας και θρησκευμάτων 10/12/2019

Μπουρντιέ ,Π. (2002). Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης. Αθήνα : εκδόσεις Πατάκη.

Μπουρντιέ ,Π. Πασερόν , Ζ.(2014).Η αναπαραγωγή, στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος .Αθήνα : εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Σύγχρονος κόσμος : πολίτης και δημοκρατία, σχολικό εγχειρίδιο, Β' Γενικού Λυκείου

Χάμπερμας , Γ. (1977) .Αλλαγή δομής της δημοσιότητας . Αθήνα : εκδόσεις Νήσος.

Διανοούμενου (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.),Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων (σελ. 160-188). Αθήνα:gutenberg.

Μουσικοθεατρική παράσταση
«Η Νεράιδα του Φεγγαριού»
Γιαπωνέζικο Παραμύθι

Παπαδούλη Θεοδώρα
Θεατρολόγος, ΠΕ91.01 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
dorapapadouli@yahoo.gr

Ψωφάκα Βασιλική
Μουσικός, ΠΕ 79.01 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
vasopso@gmail.com

Κουκολίτσου Κωνσταντίνα
Μουσικός, ΠΕ 79.01 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
dinkoukol@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν πρόγραμμα αφορά την παρουσίαση μιας μουσικοθεατρικής παράστασης με τίτλο «Η Νεράιδα του Φεγγαριού», το οποίο εκπονήθηκε στα πλαίσια σχολικών δραστηριοτήτων από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση Λάρισας. Αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας που διαπνέεται από την οπτική του προγράμματος σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη θεατρική αγωγή, τη μουσική, τα εικαστικά και τον χορό. Πρόκειται για ένα γιαπωνέζικο παραμύθι που παίχτηκε στο 23ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας σε συνεργασία με το 26ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας και γυρίστηκε σε ταινία τον Ιούνιο του 2021. Βασικός στόχος είναι η διαθεματικότητα, η σύνδεση του θεάτρου με τις άλλες τέχνες αλλά και με μαθήματα που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν την παράδοση και τον πολιτισμό άλλων λαών, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα αλλά και την ισότητα μεταξύ τους και να κατανοήσουν διαχρονικές και θεμελιώδεις αξίες της ζωής. Στόχος είναι η προώθηση της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και της ανάπτυξης καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού κρίθηκε σκόπιμο το γύρισμα της παράστασης σε ταινία για λόγους ασφαλείας.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο, τραγούδι, εικαστικά, χορός, μουσική, εκπαίδευση, επικοινωνία, διαπολιτισμικότητα, παράσταση.

Περιγραφή προγράμματος και δράσης

Τίτλος: «Η Νεράιδα του Φεγγαριού», διασκευή σε κείμενο του Γιούρι Στούπελ, βασισμένο σε γιαπωνέζικο μύθο.
Μουσική επιμέλεια: Κωνσταντίνα Κουκολίτσου, Βασιλική Ψωφάκα
Κατασκευή σκηνικών: Δημήτρης Μπαμπαλιούτας, Περικλής Γερόπουλος, Θεοδώρα Παπαδούλη, Βασιλική Ψωφάκα.
Ηθοποιοί: Οι μαθητές της Ε΄ τάξης του 23ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας
Χορωδία: Οι μαθητές της Στ΄ τάξης του 23ου και 26ου Δημοτικών Σχολείων Λάρισας
Γνωστικό αντικείμενο: Θέατρο, μουσική, εικαστικά, χορός
Σύνδεση με άλλα μαθήματα: Γεωγραφία, γυμναστική
Προβλεπόμενη διάρκεια: Περίπου πέντε μήνες, 2-3 διδακτικές ώρες την εβδομάδα (θέατρο, μουσική, εικαστικά, χορός)

Περίληψη της παράστασης

Η ιστορία μας διαδραματίζεται στην μακρινή Ιαπωνία….

Μια νύχτα με πανσέληνο η όμορφη Νεράιδα του Φεγγαριού κοίταξε κάτω στη γη και είδε τον φτωχό γέρο-Τακιτόρι να είναι απογοητευμένος από τη ζωή του. Ζούσε ολομόναχος πλέκοντας καλάθια. Ήταν τόσο μόνος και κουρασμένος που θα ήθελε να έχει μια συντροφιά. Ένα εγγόνι να του μάθει την τέχνη του. Η νεράιδα τον λυπήθηκε και του έστειλε όνειρα τόσο γλυκά που ο γέρος βρήκε ξανά τη χαρά του και την αισιοδοξία του. Όμως, ο μεγάλος άρχοντας του Φεγγαριού θύμωσε με την νεράιδα και την καταδίκασε να ξαναγεννηθεί σαν άνθρωπος.

Στην καινούρια της ζωή η μικρή νεράιδα θα αντιμετωπίσει τις πίκρες και τις δυσκολίες των ανθρώπων, την πλεονεξία του πλούσιου έμπορου , τη ματαιοδοξία του πρίγκηπα, αλλά θα γνωρίσει και την αγάπη. Την αγάπη του γέρου-Τακιτόρι και του γενναίου Σαμουράι Οκινόι.

Ο ατρόμητος Σαμουράι θα συναντήσει για χάρη της τον Ανθρωποφάγο της Κίτρινης Κοιλάδας, τον Μαύρο Μάγο της Αναβροχιάς και τον τρομερό Πράσινο Δράκο Τέγκου. Ύστερα από πολλές περιπέτειες θα διαπιστώσει πως ο κόσμος είναι γεμάτος με προκαταλήψεις, με ανθρώπους που εκμεταλλεύονται τους αδύναμους για να κερδίζουν χρήματα αλλά υπάρχουν και «δράκοι» με ευαισθησίες, «ανθρωποφάγοι» με ταλέντο στην ποίηση.

Στο τέλος η αγάπη νικά όλα τα εμπόδια γιατί μόνο η αγάπη μπορεί να φέρει την ευτυχία στη ζωή των ανθρώπων.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Στο πλαίσιο της μελέτης των ρόλων αλλά και της ανάλυσης του θεατρικού έργου χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της εφαρμογής του Δράματος στην εκπαίδευση όπως για παράδειγμα παγωμένες εικόνες, ανακριτική καρέκλα, προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, διάδρομος της συνείδησης, τελετουργίες, ομαδικό γλυπτό κ.ά. (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007)

Όσον αφορά στη μουσική, η μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε βασίζεται στη μουσικοκινητική αγωγή του Carl Orff. Οι ρίζες της μεθόδου του Orff εντοπίζονται στην αγάπη του για το χορό και το όραμά του, για το πάντρεμα της μουσικής με το χορό, το οποίο τελικά εξυπηρετεί και τις θεατρικές ανάγκες (Ανδρούτσος, 1995).

Διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί:

- Να ανεβάσουν μια θεατρική παράσταση
- Να επικοινωνήσουν μέσω του θεάτρου και της μουσικής
- Να μελετήσουν και να διδαχθούν τους ρόλους
- Να κατασκευάσουν σκηνικά και αντικείμενα για την παράσταση
- Να αντιληφθούν μουσικές έννοιες (ρυθμός, μέτρο, φόρμα, κ.α.)
- Να γνωρίσουν διαφορετικά είδη μουσικής (παραδοσιακά, μιούζικαλ, χορωδιακά)
- Να συνδέσουν τη μουσική με κίνηση και χορό
- Να γνωρίσουν την παράδοση και τον πολιτισμό της Ιαπωνίας
- Να γνωρίσουν τις τεχνικές βιντεοσκόπησης
- Να ψυχαγωγηθούν

Ψυχοπαιδαγωγικοί:

- Ανάπτυξη ομαδικότητας και συνεργασίας
- Αντίληψη χώρου και χρόνου
- Ρυθμικός – κινητικός συντονισμός και συγχρονισμός
- Εμπιστοσύνη στις ατομικές και ομαδικές δυνατότητες
- Ανταλλαγή ιδεών, φιλία

- Αλληλοεκτίμηση, εμψύχωση
- Μάθηση, δημιουργικότητα
- Διαπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα
- Ενίσχυση ηθικών αξιών όπως σεβασμός, ειλικρίνεια, φιλαλήθεια, γενναιοδωρία, υπομονή, εμπιστοσύνη, δικαιοσύνη

Διδακτική μεθοδολογία

Για την υλοποίηση του προγράμματος βασιστήκαμε σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους,την ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα πεδία της δράσης. Σημαντικά εργαλεία στη διαδικασία της μάθησης ήταν επίσης η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και μουσικών οργάνων. Η διαδικασία αυτή τους δίνει τη δυνατότητα να συνδυάσουν πρακτικά και τις τρεις τέχνες, να βιώσουν διεξοδικά όλα τα βήματα που απαιτούνται για το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης και να αναπτύξουν δεξιότητες σε διάφορους τομείς της τέχνης.

Αναλυτικότερα:

- **Μουσική:** Απόδοση τραγουδιών με τη συνοδεία μουσικών οργάνων, μουσική και κινητική εκτέλεση βιώνοντας έτσι καλύτερα τον ρυθμό, την μελωδία, το μέτρο. Παιχνίδια για κίνηση, ηχηρές κινήσεις, χρήση κρουστών οργάνων, χρήση αντικειμένων στην κίνηση (Ανδρούτσος, 1995).
- **Θέατρο:** Παιχνίδια εναλλαγής ρόλων (Κουρετζής, 1991), αυτοσχεδιασμοί βασισμένοι στον γιαπωνέζικο μύθο, ασκήσεις διαφοροποίησης του λόγου ανάλογα με τον ρόλο (Παπαθανασίου&Μπασκλαβάνη, 2001), μελέτη κινησιολογίας των χαρακτήρων (Γκόβας, 2002).
- **Εικαστικά:** Κατασκευές με χαρτί και άλλα υλικά, μελέτη της γιαπωνέζικης τέχνης και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της τοπικής ενδυμασίας. https://gr.pinterest.com/pin/248260998198985211/ https://gr.pinterest.com/pin/292100725831362904/
- **Χορός:** Εναρμονισμός κίνησης, τραγουδιού και μουσικής, συγχρονισμός των χορευτών, αντίληψη του χώρου και του σώματός μας μέσα σε αυτόν, μελέτη κινησιολογίας και χορευτικών σε γιαπωνέζικα τραγούδια π.χ. akai hana https://www.youtube.com/watch?v=VPfVPgRQs1E

Αποτελέσματα

Αποτέλεσμα αυτής της συλλογικής προσπάθειας ήταν να πραγματοποιηθεί βιντεοσκόπηση. Βέβαια, η αρχική ιδέα ήταν να παρουσιαστεί ζωντανά η παράσταση. Όμως, λόγω πανδημίας, έπρεπε να επινοήσουμε νέους τρόπους παρουσίασης του έργου. Η βιντεοσκόπηση είχε περισσότερες απαιτήσεις και δυσκολίες για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η έλλειψη κοινού, η επίλυση τεχνικών προβλημάτων (έλλειψη εμπειρίας από πλευράς μαθητών, διακοπές στη ροή, έλλειψη αμεσότητας) καθώς επίσης και η δυσκολία επικοινωνίας των δύο σχολείων (λόγω πανδημίας covid) ήταν μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε. Συνέπεια όλων αυτών ήταν να δυσχεραίνεται η διεξαγωγή της παράστασης και να αφιερώσουμε πολλές ώρες για την ολοκλήρωσή της. Αξίζει, επίσης, να τονιστεί ότι λόγω των δεδομένων συνθηκών το κάθε τμήμα δούλεψε ξεχωριστά κατά τη διάρκεια της χρονιάς και η τελική σύνδεση έγινε σε μια πρόβα πριν τη βιντεοσκό

Συμπεράσματα

Μερικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα που προέρχονται από την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι:

- Η ενίσχυση της συνεργασίας που απορρέει από την υλοποίηση του προγράμματος μεταξύ διαφορετικών τάξεων, διαφορετικών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αλλά και διαφορετικών σχολείων.

- Η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το τρίπτυχο της αισθητικής αγωγής (μουσική – θεατρική αγωγή – εικαστικά), που επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργητική- συμμετοχική μάθηση και ολοκληρώνεται με την τελική παρουσίαση - παράσταση.
- Ο συνδυασμός και των τριών τεχνών, μέσω της μελέτης των ρόλων, της μουσικής επένδυσης, των χορογραφιών και της δημιουργίας του σκηνικού.
- Η δυνάμει συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και εφαρμογή μιας παράστασης με την προϋπόθεση της επιμόρφωσης και εφόσον διαθέτουν: 1. Διάθεση για συνεργασία 2. Φαντασία 3. Εμψυχωτική ικανότητα 4. Γνώσεις 5. Προγραμματισμό 6. Υπομονή 7.Οργανωτικότητα και ευκρίνεια στόχων 8.Μεταδοτικότητα (Θεοδωρίδης, 2002)

Διάχυση και αξιοποίηση προγράμματος

Το παρόν πρόγραμμα - δράση είναι υλοποιήσιμο με την συμμετοχή διαφορετικών τάξεων, διαφορετικών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αλλά και διαφορετικών σχολείων ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την συνεργασία, την αλληλεπίδραση αλλά και τη διάχυση των σχολικών δραστηριοτήτων εκτός σχολικής κοινότητας (σε άλλα σχολεία, σε γονείς και κηδεμόνες, στην τοπική κι ευρύτερη κοινωνία)

Η διάδοση και η αξιοποίηση του προγράμματος μπορεί να συμβάλλει στη μεγιστοποίηση του αντίκτυπού του, δηλαδή της επιρροής που έχει τελικά η δραστηριότητα στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

Συγκεκριμένα, τα τραγούδια του προγράμματος μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για σχέδιο μαθήματος ενός εκπαιδευτικού μουσικής στην τάξη. Η κινησιολογία και οι χορογραφίες των τραγουδιών αποτελούν έναυσμα για ασκήσεις και παιχνίδια μουσικοκινητικής αγωγής. Ο εκπαιδευτικός εικαστικών μπορεί να οργανώσει μαθήματα μελέτης της γιαπωνέζικης ζωγραφικής και τέχνης και μαζί με τους μαθητές να παρουσιάσουν τις δικές τους δημιουργίες. Ο εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής αλλά και ο εκπαιδευτικός της τάξης θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις τεχνικές και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του Δράματος (Woolland, 1999) και να υλοποιήσουν τα δικά τους διδακτικά σενάρια προσαρμόζοντάς τα κάθε φορά στις ανάγκες της εκάστοτε τάξης. Τέλος, η ίδια η παράσταση ή επιμέρους στοιχεία της αλλά και οι τεχνικές της θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία άλλων σχολικών εκδηλώσεων.

Επιπλέον, οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς συνέλεξαν πληροφορίες για τη χώρα και τον πολιτισμό της Ιαπωνίας και δημιούργησαν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως.

https://read.bookcreator.com/y6dpu7Ymn1f7pBlT059syZ2a5AQ2/J27OgqCuS_O-ROUHIZEA3A?fbclid=IwAR1CkR6q1JLfBShagIzRfN6NzUxjn0UIc3KI4xvlW63e4SOsO438eFeaFI8

Η βιντεοσκόπηση της παράστασης βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://www.youtube.com/watch?v=AZuwCvv2VPo

Αναφορές

Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής.* Αθήνα: Orpheus.

Αυδή, Α., &Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση.48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Μεταίχμιο

Γκόβας,Ν.(2002).*Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο.* Μεταίχμιο.

Θεοδωρίδης, Ν. (2002).*Φίλοι Μουσικόφιλοι στο Σχολείο: συμπεράσματα από την εφαρμογή του διετούς προγράμματος μουσικής προπαιδείας-παιχνιδιού και δημιουργίας στα σχολεία*. Βόλος: ΕΕΜΕ,Τεύχος 11, Τόμος 3, σ.σ. 73-89

Θεοδωρίδης, Ν.(2017).*Τραγουδοχοροί της γης για φίλους μουσικόφιλους*.Θεσσαλονίκη.

Κουρετζής, Λ.(1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα:Καστανιώτης.
Παπαθανασίου, Α.&Μπασκλαβάνη, Ο.(2001)*Θεατροπαιχνίδια*. Κέδρος.

«Εκπαιδεύοντας τους γονείς μας στο ασφαλές διαδίκτυο»

Παπαδοπούλου Αναστασία,
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86, 2ο Δημοτικό Σχολείο Πετρούπολης –Αττικής
natpap76@sch.gr

Περίληψη

Το πρόγραμμα «Εκπαιδεύοντας τους γονείς στο ασφαλές διαδίκτυο» μπορεί να πραγματοποιηθεί στο δημοτικό στις τάξεις Δ, Ε, ΣΤ ως καινοτόμο πρόγραμμα αγωγής υγείας. Οι μαθητές ενημερώνονται για τους κινδύνους που κρύβονται πίσω από τη χρήση του διαδικτύου έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη τον υπέροχο κόσμο του και τις προκλήσεις που παρουσιάζονται. Αποκτούν γνώσεις και αναπτύσσουν πρακτικές που θα τους καταστήσουν σε μεγάλο βαθμό ικανούς να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Ωστόσο το επίκεντρο του προγράμματος είναι η εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα ασφάλειας διαδικτύου με σκοπό να γίνουν εκπαιδευτές των γονέων τους Με αυτόν τον τρόπο αφομοιώνουν τις βασικές αρχές ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο ενώ παράλληλα λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές μεταβιβάζοντας τις γνώσεις τους στις μεγαλύτερες γενιές (γονείς) και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία μέσα από στοχευμένες δράσεις.

Λέξεις κλειδιά: διαδίκτυο, ασφάλεια, προσωπικά δεδομένα, εθισμός, εκφοβισμός.

Εισαγωγή

Η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των ανθρώπων καθώς η χρήση της είναι πολύ σημαντική και εκτεταμένη (Μαυροειδής κ.α., 2014). Το διαδίκτυο είναι ένα πανίσχυρο εργαλείο με απεριόριστες δυνατότητες που «μαγεύουν» μεγάλους και μικρούς. Αν και έχει αυξηθεί ραγδαία η χρήση του τα τελευταία χρόνια, λόγω και της ύπαρξης των φορητών έξυπνων συσκευών, υπάρχει ελλιπής ενημέρωση η ακόμα και άγνοια για τους κινδύνους που ελλοχεύουν. Τα παιδιά είναι εκτεθειμένα σε άγνωστους κινδύνους και οι γονείς αδυνατούν να τα προστατεύσουν.

Σκοπός, του προγράμματος είναι να εκπαιδευτούν οι μαθητές στην απόκτηση γνώσεων και πρακτικών ώστε αφενός να μπορούν να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, που μπορεί να προκύψουν κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο και αφετέρου να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στο οικογενειακό τους περιβάλλον και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Επιπλέον αισιοδοξεί τα αποτελέσματά του να διαχυθούν στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινωνία καθιστώντας το σχολείο «φάρο» γνώσης και πολιτισμού και τους μαθητές σε ενεργούς πολίτες.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι:

Γνώσεις:

- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές τους κινδύνους του διαδικτύου και να πλοηγούνται με ασφάλεια στο διαδίκτυο.

Ψηφιακές δεξιότητες:

Οι μαθητές κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο:

- να αποφεύγουν ανεπιθύμητα μηνύματα.
- να αποφεύγουν και να καταγγέλλουν ιστοσελίδες με ακατάλληλο περιεχόμενο (ρατσιστικό, ξενοφοβικό, προώθησης τυχερών παιχνιδιών, επιβλαβών συμπεριφορών)
- να μην χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε βάρος των δραστηριοτήτων της πραγματικής τους ζωής.
- να μην συνομιλούν με αγνώστους στο διαδίκτυο
- να ελέγχουν την καταλληλότητα ενός παιχνιδιού μέσω του συστήματος PEGI

- να προστατεύουν την ιδιωτικότητά τους και να σέβονται των άλλων.
- να ελέγχουν την ορθότητα των πληροφοριών που αναζητούν στο διαδίκτυο

Δεξιότητες - Στάσεις

- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης.
- Να είναι σε θέση να συζητούν μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν απόψεις, να επιχειρηματολογούν και να εργάζονται σε ομάδες.
- Να αποκτήσουν ενεργητική στάση στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Piaget η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές οικοδομούν σταδιακά τη γνώση μέσα από τη δική τους δράση (Βαρνάβα-Σκούρα, 1991; Ferreiro, 1998). Για τον λόγο αυτόν το πρόγραμμα χρησιμοποιεί πρακτικές που προάγουν την ευρετική πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2001) και παραπέμπουν σε μεθόδους της βιωματικής μάθησης ακόμα και της ανεστραμμένης τάξης: διερευνητική και συνεργατική μάθηση, καταιγισμό ιδεών, παρατήρηση, παράλληλα εργαστήρια, project, χρήση ΤΠΕ, θεατρικό παιχνίδι, έρευνα, συμμετοχή σε πανελλήνιους διαγωνισμούς. Οι ομαδικές εργασίες-συζητήσεις ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, που είναι σημαντική για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Vygotsky,1978 οπ. αναφ. στο Τουρκοχωρίτη, 2012).

Σύντομη παρουσίαση των δράσεων υλοποίησης του προγράμματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε 2 συνεχόμενες χρονιές με συμμετοχή περίπου 50 μαθητών της Ε΄ τάξης κάθε έτος. Τα στάδια υλοποίησής του είχαν ως εξής:

Ενημέρωση – Συγκέντρωση γονέων:

Πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους γονείς κατά την έναρξη του προγράμματος για να ενημερωθούν για τους σκοπούς και τις δράσεις που θα πραγματοποιηθούν.

Εκπαίδευση μαθητών ως πολλαπλασιαστών του προγράμματος:

Οι μαθητές με τη καθοδήγηση του δασκάλου ανακάλυψαν τους κινδύνους του διαδικτύου μέσα από μια σειρά ερωτήσεων που αποτελούν μελέτη περιπτώσεων (Εικόνα 1). Παρακολούθησαν σχετικά βίντεο, εξέφρασαν τις απόψεις τους, αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους και τελικά ανακάλυψαν την ορθότερη αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης.



Εικόνα 1 : Δείγμα ερωτήσεων της διαδικασίας μελέτης περιπτώσεων

Τέλος μέσα από θεατρικά παιχνίδια έμαθαν βιωματικά πώς να προστατεύονται από τους κινδύνους του διαδικτύου.

Εκπαιδεύοντας τους γονείς:

Οι μαθητές ανέλαβαν δράση εκπαιδευτή: Έθεσαν επιλεγμένες ερωτήσεις από την «μελέτη περιπτώσεων» στους γονείς τους. Άκουσαν τις απόψεις τους και τους ενημέρωσαν - προβλημάτισαν για θέματα που πιθανόν δεν γνώριζαν. Μετά το πέρας της συζήτησης οι μαθητές κατέγραψαν τα συμπεράσματά τους σε μια σύντομη αναφορά. Το ίδιο έκαναν και οι γονείς καταγράφοντας τι αποκόμισαν από τη συζήτηση με το παιδί.

Στην ολομέλεια της τάξης οι μαθητές διάβασαν τις αναφορές τους, συζήτησαν ομαδικά και τελικά κατέγραψαν τα σημεία που οι γονείς είτε έχουν ελλείψεις σε επίπεδο γνώσεων είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση καταστάσεων στο διαδίκτυο. Με βάσει αυτά

καταστρώθηκαν δράσεις εκπαίδευσης των γονέων αλλά και της ευρύτερης σχολικής και τοπικής κοινωνίας.

Έρευνα:

Οι μαθητές πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές και οι γονείς τους καταστρώνοντας ερωτηματολόγια με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Σκοπός της έρευνας ήταν να γίνουν γνωστές οι διαδικτυακές συνήθειες των και να διαπιστωθεί κατά πόσο οι γονείς είναι ενημερωμένοι για τις διαδικτυακές συνήθειες των παιδιών.

Διανεμήθηκαν δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια (Εικόνα 2) που απαντήθηκαν προαιρετικά και ανώνυμα από γονείς και μαθητές (Δ',Ε,ΣΤ').

Εικόνα 2 : Η μορφή των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σε γονείς και μαθητές

Όταν επεστράφησαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδα επεξεργάστηκαν τις απαντήσεις στο λογισμικό Excel για να εξαχθούν τα αποτελέσματα και να απεικονισθούν με τα κατάλληλα διαγράμματα (Εικόνα 3). Από την έρευνα προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των αγοριών ασχολούνται με διαδικτυακά παιχνίδια, αρκετές ώρες ανά ημέρα και σε πολλές περιπτώσεις πραγματοποιούν αγορές εντός αυτών διαθέτοντας σημαντικό ποσό χρημάτων. Τα κορίτσια δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα κοινωνικά δίκτυα εκθέτοντας προσωπικά δεδομένα χωρίς να αναλογίζονται πιθανές συνέπειες. Από την άλλη πλευρά οι γονείς δεν έχουν πλήρη εικόνα για τις διαδικτυακές συνήθειες των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίαστη καν από τους μαθητές σε ανοικτή ειδική εκδήλωση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Εικόνα 3 : Δείγμα παρουσίασης αποτελεσμάτων έρευνας

Συμμετοχή στη Safer Internet Day:

Κάθε έτος εορτάζεται η μέρα Ασφαλούς Διαδικτύου όπου οι αρμόδιοι φορείς σε όλη την Ευρώπη πραγματοποιούν εκδηλώσεις και προκηρύσσουν διαγωνισμούς. Την Ελλάδα εκπροσωπεί το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (Ε.Κ.Α.Δ.)

(https://saferinternet4kids.gr/) υπό την αιγίδα του **Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας** και πιο συγκεκριμένα του **Ινστιτούτου Πληροφορικής.**

Την πρώτη χρονιά οι μαθητές διοργάνωσαν ενημέρωση των μαθητών και των γονέων του σχολείου με τη συμμετοχή του κύριου Γιώργου Κορμά εκπροσώπου του Ε.Κ.Α.Δ.. Τη δεύτερη χρονιά συμμετείχαν στον πανελλήνιο διαγωνισμό του Ε.Κ.Α.Δ. όπου κατέκτησαν την 2η θέση με το βίντεο «Ο Καραγκιόζης μαθαίνει για το ασφαλές διαδίκτυο». (https://www.youtube.com/watch?v=_59HXahwez0). Η Βράβευση πραγματοποιήθηκε στο υπουργείο παιδείας στις 5/2/2019.

Μουσικά δρώμενα:

Οι μαθητές έγραψαν στίχους οι οποίοι μελοποιήθηκαν από τον μουσικό. Αμέσως το τραγούδι διαδόθηκε σε όλο το σχολείο μαζί με το μήνυμα της ορθής χρήσης του διαδικτύου (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Αφίσα με το τραγούδι του Διαδικτύου. Πρωταγωνιστεί η Αριάδνη που πλέκει τον ιστό του World Wide Web

Διάχυση του προγράμματος στην τοπική κοινωνία

Οι μαθητές διοργάνωσαν ειδική εκδήλωση – συζήτηση παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και εικαστικές δημιουργίες που έφτιαξαν σχετικά με το θέμα. Κάποια από τα έργα ήταν αποτέλεσμα γόνιμης συνεργασίας με τους γονείς τους.

Επιπλέον παρουσίασαν 2 θεατρικές παραστάσεις προσκαλώντας μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Εικόνα 7):

Α) «Καραγκιόζης ο μεγάλος σέρφερ του διαδικτύου»: Θέατρο Πέτρας Πετρούπολη 5/6/2019. Οι ήρωες του Καραγκιόζη «μπλέκουν» σε διαδικτυακές περιπέτειες θίγοντας θέματα όπως τον ψηφιακό αναλφαβητισμό, τα fake news, τα ακατάλληλα παιχνίδια, τον εθισμό στις φορητές συσκευές και τις διαδικτυακές φιλίες.

Β) «Χριστουγεννιάτικες ιστορίες Ασφαλούς Διαδικτύου»: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Πετρούπολης 18/12/2019. Ο Αϊ Βασίλης, τάρανδοι, ξωτικά, ο μικρός τυμπανιστής κ.α. με χιούμορ θίγουν θέματα όπως ο εκφοβισμός, τα προσωπικά δεδομένα, οι διαδικτυακές φιλίες κ.α.



Εικόνα 7: Οι αφίσες των θεατρικών παραστάσεων

Προτάσεις για περαιτέρω δράσεις

Α) Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων: Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις, που παίζονται την τρέχουσα περίοδο με θέμα την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, τον εθισμό, τον εκφοβισμό και τη διαχείριση των προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο.

Β) Διάχυση του προγράμματος στην τοπική κοινωνία: Αξιοποιώντας οι μαθητές τις δυνατότητες, που τους δίνει το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο μπορούν να δημιουργήσουν ηλεκτρονικό περιοδικό, blog, διαφημιστικά σποτ και ραδιοφωνική εκπομπή σχετικά με θέματα που αφορούν την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο και τη θετική αξιοποίηση του διαδικτύου.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του προγράμματος ανέδειξε την ελλιπή ενημέρωση που έχουν μαθητές και γονείς σε θέματα που αφορούν το διαδίκτυο. Το θέμα προσεγγίστηκε διαθεματικά. Οι μαθητές είχαν αρκετές προσωπικές εμπειρίες να μοιραστούν γεγονός που αποτέλεσε αφορμή για συζητήσεις και αλληλεπίδραση. Αντιμετώπισαν με αυξημένο ενδιαφέρον και ιδιαίτερη κοινωνική ευαισθησία τις βιωματικές δράσεις του προγράμματος συμμετέχοντας ενεργητικά στη διδακτική διαδικασία. Ανέλαβαν πρωταγωνιστικό ρόλο και μετατράπηκαν σε εκπαιδευτές των γονέων τους και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας.

Αναφορές

Βαρνάβα–Σκούρα,Τζ. , (1991). Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης , Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης.

Λιοναράκης, Α. ,(2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). Πρακτικά 1ου Πανελληνίου συνέδριου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Τόμος Α, σ.σ. 185-194, ΕΑΠ, Πάτρα, 25-27 Μαΐου

Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 10* (1), 88-100. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9814. Τελευταία ανάκτηση στις: 15/06/21.

Τουρκοχωρίτη, Ε. (2012*). Η Κριτική Σκέψη στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης το εκπαιδευτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ65 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και η Θεματική Ενότητα H804 του Open University.* Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 2/05/2021, από http://apothesis.eap.gr/handle/repo/19912

Κατασκευή, παραμετροποίηση και διαχείριση ενός πρότυπου μετεωρολογικού σταθμού, βασισμένου σε ανοιχτές τεχνολογίες, στο πλαίσιο του έργου «Ακραία Καιρικά Φαινόμενα: ενημέρωση, εκπαίδευση και προστασία»

Κουτσάκας Φίλιππος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
fkoutsakas@sch.gr

Κοσμίδης Εμμανουήλ
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
mkosmidis@sch.gr

Τολίκα Κωνσταντία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Μετεωρολογίας και Κλιματολογίας, Τμήμα Γεωλογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
diatol@geo.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην τεχνολογική διάσταση του εκπαιδευτικού προγράμματος «ακραία καιρικά φαινόμενα: ενημέρωση, εκπαίδευση και προστασία» που έχει ως στόχο την εμπλοκή των μαθητών του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στη μελέτη των περιβαλλοντικών διαστάσεων και των πιθανών επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής, μέσα από την αξιοποίηση ανοιχτών τεχνολογιών για τη σχεδίαση λύσεων παρακολούθησης, καταγραφής και ανάλυσης μετεωρολογικών δεδομένων. Ειδικότερα, η εργασία παρουσιάζει τη σχεδίαση, κατασκευή, παραμετροποίηση, τοποθέτηση και διαχείριση ενός μετεωρολογικού σταθμού βασισμένου σε τεχνολογίες Ανοιχτής Αρχιτεκτονικής, σε Ελεύθερο Λογισμικό/Λογισμικό Ανοιχτού κώδικα και σε Τεχνολογίες Διαδικτύου των Πραγμάτων (Internet of Things). Ο μετεωρολογικός σταθμός έχει τοποθετηθεί στην αυλή του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, καταγράφει σε πραγματικό χρόνο και αναρτά στο διαδίκτυο μετεωρολογικά δεδομένα (θερμοκρασία, σχετική υγρασία, ατμοσφαιρική πίεση, ύψος βροχής, ταχύτητα και κατεύθυνση ανέμου) τα οποία στη συνέχεια αποθηκεύονται, επεξεργάζονται συστηματικά και αναλύονται με την επιστημονική υποστήριξη και βοήθεια του Τομέα Μετεωρολογίας και Κλιματολογίας του Τμήματος Γεωλογίας του ΑΠΘ. Στόχος για την επόμενη σχολική χρονιά είναι η δημιουργία και η υποστήριξη ενός δικτύου συνεργαζόμενων σχολικών μετεωρολογικών σταθμών.

Λέξεις κλειδιά: Ανοιχτές Τεχνολογίες, Μετεωρολογία, Ακραία Καιρικά Φαινόμενα

Εισαγωγή

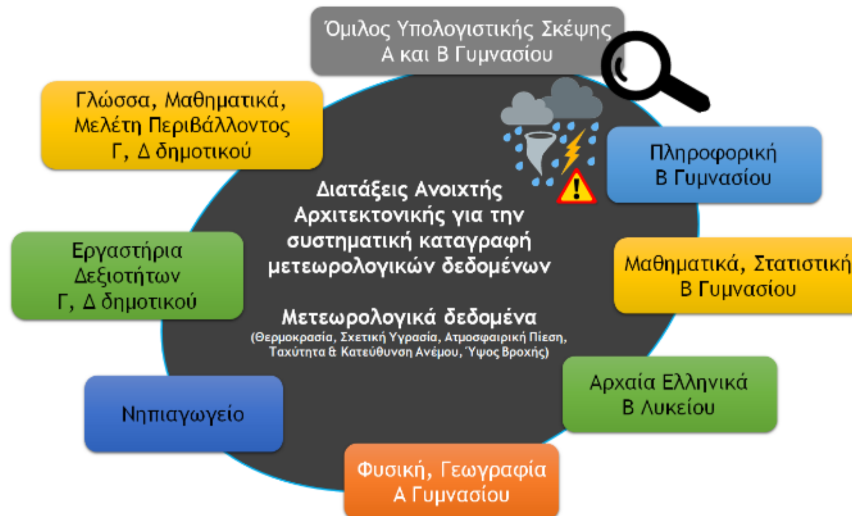
Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-21, υλοποιήθηκε από το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (στο εξής ΠΣΠΘ), σε συνεργασία με τον Τομέα Μετεωρολογίας και Κλιματολογίας του Τμήματος Γεωλογίας του ΑΠΘ, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ακραία καιρικά φαινόμενα: ενημέρωση, εκπαίδευση και προστασία».

Στόχοι του προγράμματος ήταν:

- η μελέτη των περιβαλλοντικών διαστάσεων και των πιθανών επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής
- η αναζήτηση τρόπων παρακολούθησης, αναγνώρισης και εντοπισμού ακραίων καιρικών φαινομένων καθώς και μέτρων έγκαιρης προειδοποίησης (risk alert

system), με την αξιοποίηση ανοιχτής αρχιτεκτονικής, επαναχρησιμοποιήσιμων, χαμηλού κόστους τεχνολογιών και Ελεύθερου Λογισμικού

- η παιδαγωγική αξιοποίηση των παραπάνω λύσεων και των μετεωρολογικών δεδομένων, σε γνωστικά αντικείμενα όλων των βαθμίδων του ΠΣΠΘ (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας), μέσα από μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της μελέτης του καιρού και του κλίματος.



Σχήμα 1: Διεπιστημονική προσέγγισή του καιρού και του κλίματος μέσα από το πρόγραμμα «Ακραία Καιρικά Φαινόμενα: Ενημέρωση, Εκπαίδευση και Προστασία»

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην τεχνολογική διάσταση του προγράμματος και παρουσιάζει τη σχεδίαση, την κατασκευή/συναρμολόγηση, την τοποθέτηση σε κατάλληλο σημείο της αυλής του ΠΣΠΘ και την παραμετροποίηση ενός πρότυπου μετεωρολογικού σταθμού, βασισμένου σε ανοιχτές τεχνολογίες, ο οποίος καταγράφει και αναρτά σε πραγματικό χρόνο μετεωρολογικά δεδομένα στο διαδίκτυο. Η παραπάνω εκπαιδευτική δράση, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της λειτουργίας του ομίλου «Υπολογιστικής Σκέψης και Εφαρμοσμένης Ρομποτικής» του ΠΣΠΘ, ο οποίος πραγματοποιείται για δύο ώρες/εβδομάδα, από δύο εκπαιδευτικούς πληροφορικής. Στον όμιλο συμμετέχουν 15 μαθητές της Α' και Β' Γυμνασίου του ΠΣΠΘ. Ο συνολικός χρόνος που απαιτήθηκε για την υλοποίηση της δράσης αυτής ήταν 16 διδακτικές ώρες, σε διάστημα δύο μηνών (Ιανουάριος, Φεβρουάριος 2021).

Επιλογή, Συναρμολόγηση, παραμετροποίηση και τοποθέτηση του Μετεωρολογικού Σταθμού σταθερής θέσης.

Αρχικά οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους, αναζήτησαν στο διαδίκτυο υλοποιήσεις μετεωρολογικών σταθμών ανοιχτής αρχιτεκτονικής. Τα περισσότερα αποτελέσματα που βρέθηκαν αξιοποιούν μία από τις τρεις βασικές πλατφόρμες ανοιχτών τεχνολογιών: Arduino (Arduino, 2020), BBC micro:bit (Microbit Educational Fundation, 2021) και Raspberry Pi (Raspberry Pi, 2021).

Από τις παραπάνω αρχιτεκτονικές, για την κατασκευή του μετεωρολογικού σταθμού σταθερής θέσης του σχολείου μας, επιλέχθηκε η υλοποίηση που αξιοποιεί τον υπολογιστή μικρού μεγέθους Raspberry Pi. Βασικά πλεονεκτήματα της υλοποίησης αυτής ήταν η απλότητα/ευκολία της κατασκευής, το σχετικά χαμηλό κόστος αγοράς των απαραίτητων εξαρτημάτων, αλλά κυρίως οι αυξημένες δυνατότητες που παρέχει το εγκατεστημένο (πλήρες) λειτουργικό σύστημα Raspbian GNU/Linux του Raspberry Pi, σε συνδυασμό με τη

δυνατότητα αξιοποίησης της σύγχρονης και συνάμα απλής, στην κατανόηση της από μαθητές, γλώσσας προγραμματισμού Python.

Οδηγός για την υλοποίηση του μετεωρολογικού μας σταθμού ήταν το ιδιαίτερα επιτυχημένο έργο με τίτλο “Raspberry Pi Weather Station for Schools”, που υλοποίησε η Oracle Corporation το 2016, σε 1000 σχολεία παγκοσμίως (Raspbery Pi Projects, 2021), καθώς και οι οδηγίες ιδιοκατασκευής “Build your own Raspberry Pi Weather Station” του προμηθευτή ηλεκτρονικού εξοπλισμού BC Robotics (BC Robotics, 2021).

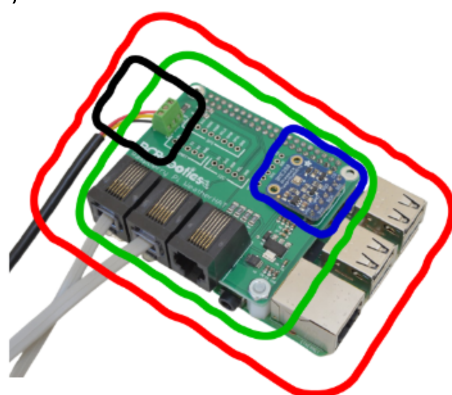
Ο σταθμός που κατασκευάσαμε έχει τη δυνατότητα καταγραφής σε πραγματικό χρόνο και ανάρτησης στο διαδίκτυο, με όποια συχνότητα ορίσουμε εμείς, των εξής έξι μετεωρολογικών μεγεθών: (α) θερμοκρασίας, (β) σχετικής υγρασίας, (γ) ατμοσφαιρικής πίεσης, (δ) ύψους βροχής, (ε) κατεύθυνσης και (στ) ταχύτητας ανέμου.

Ο σταθμός αποτελείται από:

- τον υπολογιστή ανοιχτής αρχιτεκτονικής Raspberry Pi (επιλέχθηκε η έκδοση 3A+)
- κάρτα microSD χωρητικότητας τουλάχιστον 16GB, για την αποθήκευση του λειτουργικού συστήματος Raspbian, βασισμένο σε Debian Linux
- μία πλακέτα/HAT Raspberry Pi Weather Board για την σύνδεση των αισθητήρων
- ένα σετ Weather Meters για μέτρηση βροχόπτωσης, ταχύτητας και κατεύθυνσης ανέμου (επιλέχθηκε το Weather Meter Kit της Adafruit)
- έναν αδιάβροχο αισθητήρα θερμοκρασίας (επιλέχθηκε ο DS18B20 waterproof)
- έναν αισθητήρα θερμοκρασίας, σχετικής υγρασίας, ατμοσφαιρικής πίεσης (επιλέχθηκε ο BME280 της Adafruit)
- ένα σετ εξοπλισμού σύνδεσης των εξαρτημάτων πάνω στο Raspberry Pi (Raspberry Pi GPIO Header, Raspberry Pi HAT Hardware, Screw Terminals, κλπ)

Το συνολικό κόστος απόκτησης του παραπάνω εξοπλισμού μαζί με τον εξοπλισμό για την τοποθέτηση του σταθμού σε εξωτερικό χώρο δεν ξεπέρασε τα 200 ευρώ.

Για την συναρμολόγηση του σταθμού, η τελική μορφή του οποίου παρουσιάζεται στην εικόνα που ακολουθεί, αξιοποιήθηκαν οι οδηγίες της BC Robotics (2021). Αρχικά έγινε συγκόλληση της πλακέτας (HAT) Weather Board (περίγραμμα πράσινου χρώματος) πάνω στο Raspberry Pi (περίγραμμα κόκκινου χρώματος). Στη συνέχεια επάνω στην πλακέτα (πράσινο) τοποθετήθηκε ο αισθητήρας θερμοκρασίας/υγρασίας/ατμοσφαιρικής πίεσης Adafruit BME280 (περίγραμμα μπλε χρώματος) και συνδέθηκε ο αισθητήρας θερμοκρασίας DS18B20 (περίγραμμα μαύρου χρώματος). Τέλος συνδέθηκαν οι αντίστοιχοι αισθητήρες (ταχύτητας, κατεύθυνσης ανέμου και ύψους βροχής) στις υποδοχές (RJ-45) που διακρίνονται στο κάτω μέρος του Weather Board.

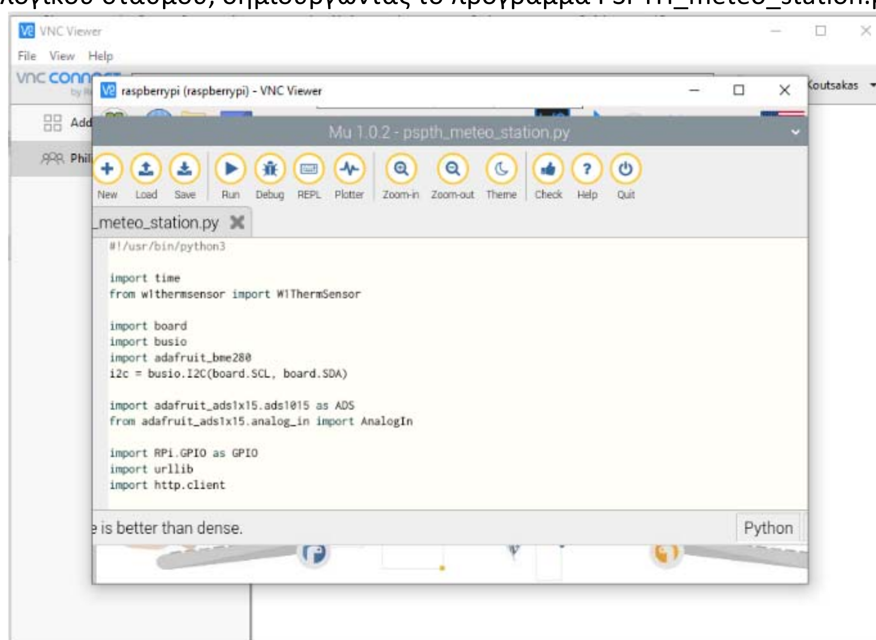


Σχήμα 2. Ο μετεωρολογικός σταθμός μετά την ολοκλήρωση της συναρμολόγησης

Μετά την ολοκλήρωση της συναρμολόγησης ακολούθησε η εγκατάσταση στον μετεωρολογικό σταθμό και η παραμετροποίηση του βασισμένου σε Debian GNU/Linux λειτουργικού συστήματος Raspbian OS. Η εγκατάσταση του λειτουργικού συστήματος είναι

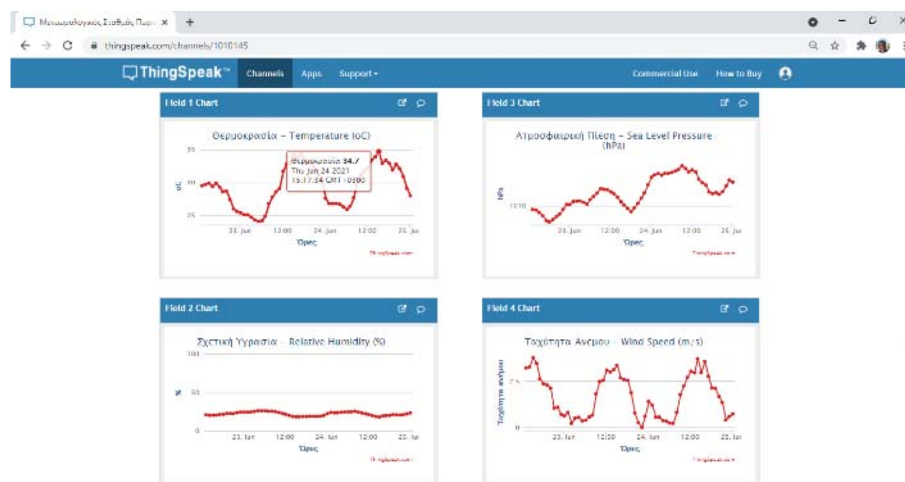
απλούστατη μιας και καθοδηγείται από έναν πολύ εύχρηστο οδηγό, ενώ το ίδιο ισχύει και με τη λήψη/εγκατάσταση των ενημερώσεων καθώς και με την παραμετροποίηση του περιβάλλοντος (εγκατάσταση ελληνικού πληκτρολογίου, ρύθμιση TimeZone και Area, ενεργοποίηση των αισθητήρων I2C και 1-Wire Interfaces, κλπ). Τέλος, απαραίτητη είναι και η εγκατάσταση/παραμετροποίηση του λογισμικού απομακρυσμένου ελέγχου VNC Viewer (VNC Viewer, 2021) ώστε μετά την τοποθέτηση του σταθμού σε εξωτερικό σημείο, να έχουμε τη δυνατότητα απομακρυσμένης πρόσβασης σε αυτόν.

Στη συνέχεια ακολούθησε ο προγραμματισμός του σταθμού με τη χρήση της γλώσσας Python, στο περιβάλλον Mu 1.0.2. Ο πηγαίος κώδικας του προγράμματος βασίστηκε στις οδηγίες ιδιοκατασκευής “Build your own Raspberry Pi Weather Station” του BCRobotics (BC Robotics, 2021) και τροποποιήθηκε ώστε να ταιριάξει στις ανάγκες του δικού μας μετεωρολογικού σταθμού, δημιουργώντας το πρόγραμμα PSPTH_meteo_station.py.



Σχήμα 3. Τμήμα του πηγαίου κώδικα σε Python του μετεωρολογικού σταθμού

Το πρόγραμμα αυτό (α) αποκαθιστά την επικοινωνία του σταθμού με τους αισθητήρες, (β) καταγράφει έξι μετεωρολογικά μεγέθη κάθε 60 λεπτά τα οποία (γ) αναρτά στον ιστότοπο συλλογής, προβολής και ανάλυσης δεδομένων Internet of Things (Think Speak for Iot Projects, 2021) στη διεύθυνση https://thingspeak.com/channels/1010145.

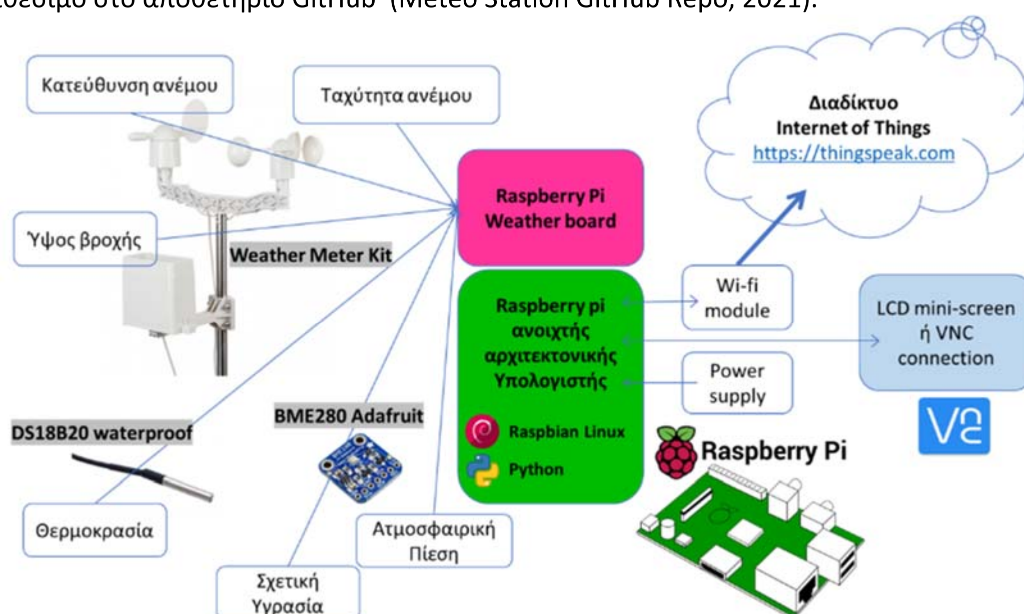


Σχήμα 4. Μετεωρολογικά δεδομένα του σταθμού στην ιστοσελίδα ThinkSpeak

Τέλος, με την καθοδήγηση της αναπληρώτριας καθηγήτριας του Τομέα Μετεωρολογίας-Κλιματολογίας του τμήματος Γεωλογίας του ΑΠΘ Δρ. Κωνσταντίας Τολίκα, η οποία έχει την επιστημονική υποστήριξη του έργου, επιλέχθηκε από τους μαθητές η καταλληλότερη θέση στην αυλή του σχολείου μας και έγινε η τοποθέτηση του σταθμού σε σταθερό ιστό ύψους δύο μέτρων, μέσα σε στεγανό κυτίο διακλάδωσης.

Στους επόμενους τρεις μήνες (Μάρτιος, Απρίλιος, Μάιος 2021) οι μαθητές συγκέντρωσαν μετεωρολογικά δεδομένα, ενώ παράλληλα παρακολούθησαν τρεις on-line διαλέξεις από την επιστημονικά υπεύθυνη του προγράμματος με θέμα (α) Κλιματικές αλλαγές, (β) Ακραία Καιρικά Φαινόμενα και Φυσικοί Κίνδυνοι, (γ) Επεξεργασία δεδομένων θερμοκρασίας, βροχόπτωσης και ανέμου.

Τόσο η παραπάνω διαδικασία όσο και ο κώδικας σε Python έχουν καταγραφεί/τεκμηριωθεί και οργανωθεί σε έναν ανοιχτό διδακτικό σενάριο με τίτλο «Εκπαιδευτική Ρομποτική και Μετεωρολογία με Raspberry Pi και Python» το οποίο είναι διαθέσιμο στο αποθετήριο GitHub (Meteo Station GitHub Repo, 2021).



Σχήμα 5: Η συνολική εικόνα της αρχιτεκτονικής του μετεωρολογικού σταθμού ανοιχτής αρχιτεκτονικής του ΠΣΠΘ

Παραδοτέα του Προγράμματος

Όλο το εκπαιδευτικό υλικό που παράχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος διέπεται από τις αρχές της ανοιχτής φιλοσοφίας (άδειες Creative Commons 4.0, BY, SA) με στόχο την ευρύτερη δυνατή αξιοποίηση του από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ειδικότερα, με την ολοκλήρωση του προγράμματος έχουν προκύψει τα εξής παραδοτέα:

- Μετεωρολογικός σταθμός βασισμένος σε Raspberry Pi, τοποθετημένος στην αυλή του ΠΣΠΘ, με δυνατότητα μέτρησης και ανάρτησης στο διαδίκτυο σε πραγματικό χρόνο έξι τιμών μετεωρολογικών δεδομένων.
- Ιστότοπος ανάρτησης σε πραγματικό χρόνο των έξι μετεωρολογικών δεδομένων (Real Time Weather Data PSPTH, 2021)
- Ανοιχτό σενάριο διδασκαλίας με έμφαση στη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης από άλλα σχολεία και πηγαίος κώδικας (Python) αναρτημένα στο αποθετήριο του GitHub (PSPTH Weather Station GitHub Repo, 2021)
- Ενημερωτικές εκδηλώσεις παρουσίασης και διάχυσης του προγράμματος

- Διαγωνισμός Climate Detectives της European Space Agency (European Space Agency; 2021)
- 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Καρατζίδης, Κουτλή, Κουτσάκας; 2019)
- 13ο Διαδικτυακό Μαθητικό Συνέδριο Πληροφορικής (13ο Μαθητικό Συνέδριο Πληροφορικής, 2021)
- Συμμετοχή στον μαθητικό διαγωνισμό για τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, Bravo Schools (Bravo Schools, 2021)

Οφέλη, Επόμενα Βήματα

Μέσα από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την παρακολούθηση, τη συστηματική καταγραφή και τη μελέτη των βασικών μετεωρολογικών παραμέτρων που συμβάλουν στην στατιστική ανάλυση και κατανόηση του κλίματος. Επίσης, μέσω των διαλέξεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, απέκτησαν βασικές γνώσεις που αφορούν στη διερεύνηση και στη μελέτη των περιβαλλοντικών διαστάσεων και των πιθανών επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Επιπλέον, οι μαθητές γνώρισαν σε βάθος και εκπαιδεύτηκαν στην αξιοποίηση ανοιχτών τεχνολογιών, εργαλείων και εξοπλισμού, μελετήσαν, πρότειναν και υλοποίησαν επαναχρησιμοποιήσιμες, ανοιχτές και χαμηλού κόστους λύσεις που συμβάλλουν στην έγκαιρη ενημέρωση και προστασία από τα έντονα καιρικά φαινόμενα.

Στόχος για την επόμενη σχολική χρονιά είναι η δημιουργία και η υποστήριξη ενός δικτύου συνεργαζόμενων σχολείων, τα οποία, αφού θα κατασκευάσουν τους δικούς τους μετεωρολογικούς σταθμούς, θα καταγράφουν και θα συνεισφέρουν συγκρίσιμα μετεωρολογικά δεδομένα από διαφορετικά γεωγραφικά σημεία του νομού Θεσσαλονίκης ή ακόμη και της Ελλάδας, δημιουργώντας ένα δίκτυο σχολικών μετεωρολογικών σταθμών.

Αναφορές

13ο Μαθητικό Συνέδριο Πληροφορικής, (2021). Ανακτήθηκε Ιούνιος 24, 2021, από http://www.math-syn-pli.gr/

Arduino Project. (2021). Retrieved June 24, 2021, from Arduino: https://www.arduino.cc/

BC Robotics. (2021). BC Robotics Raspberry Pi Weather Station. Retrieved June 24, 2021, from https://bc-robotics.com/tutorials/raspberry-pi-weather-station-part-1/

Bravo Schools. (2021). Bravo Schools – Sustainable Greece 2021. Retrieved June 24, 2021, from https://observatory.sustainablegreece2020.com/gr/schools-practices/akraia-kairika-fainomena-enhmerwsh-ekpaideysh-kai-prostasia.2943.html

European Space Agency (2021), ESA Climate Detectives Project. Retrieved June 24, 2021, from https://climatedetectives.esa.int/projects-gallery-2019-2020/details/152/

Καρατζίδης, Ε., Κουτλή, Π., Κουτσάκας, Φ., (2019). Τα ρομπότ στο μάτι του κυκλώνα: Οι μαθητές εργαλειοποιούν τη ρομποτική μηχανική και τη μετεωρολογία για την προστασία των ελληνικών νησιών από την κλιματική αλλαγή, 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019.

Microbit Educational Fundation. (2021). Retrieved June 24, 2021, from https://microbit.org/

PSPTH Weather Station GitHub Repo. (2021). Retrieved June 24, 2021, from https://github.com/fkoutsakas/climate-hazards-awareness-and-protection

Raspberry Pi Projects. (2021). Build your own weather station. Retrieved June 24, 2021, from https://projects.raspberrypi.org/en/projects/build-your-own-weather-station

Real Time Weather Data PSPTH. (2021). Retrieved June 24, 2021, from https://thingspeak.com/channels/1010145

Raspberry Pi (2021). Teach, Learn, and Make with Raspberry Pi. Retrieved June 24, 2021, from https://www.raspberrypi.org/

Think Speak for Iot Projects. (2021). Retrieved June 24, 2021, from https://thingspeak.com/
VNC (2021). VNC Viewer. Retrieved June 24, 2021, from https://www.realvnc.com/en/connect/download/viewer/

Ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι με κινητές τεχνολογίες για την ιστορία του κτιρίου της παλιάς Οικοκυρικής Σχολής

Σκαμνιώτη Πασχαλίνα
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης
alska@sch.gr

Περίληψη

Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι με κινητές τεχνολογίες (educational mobile game), που αναπτύχθηκε από μαθητές/τριες Γ' και Δ' Δημοτικού και παίζεται μέσα στους χώρους του σχολείου. Η δράση έχει στόχο να αναδείξει την ιστορία του σχολικού κτιρίου, η οποία εκτείνεται από το 1893 και είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ιστορία ολόκληρης της πόλης. Κατά το σχεδιασμό του παιχνιδιού τα παιδιά αναζήτησαν ιστορικές πηγές, μελέτησαν και οργάνωσαν τα ευρήματα ανά χρονική περίοδο, αξιολόγησαν την αξία τους για την ένταξή τους στο παιχνίδι και δημιούργησαν τα δικά τους κουίζ. Η υλοποίηση του παιχνιδιού έγινε με την εκμάθηση και χρήση της εφαρμογής Actionbound, όπως και με τη χρήση Κωδικών Γρήγορης Ανταπόκρισης (Quick Response Codes) - QR κωδικών που τοποθετήθηκαν σε χώρους του κτιρίου. Το παιχνίδι παίζεται με κινητές συσκευές (έξυπνα τηλέφωνα ή ταμπλέτες) χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Actionbound (app) και μια εφαρμογή σάρωσης QR κωδικών (QR scanner). Η δράση αυτή διαμορφώνει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ψηφιακών εκπαιδευτικών προϊόντων από τους ίδιους τους μαθητές, αξιοποιώντας τις προηγμένες δυνατότητες των κινητών συσκευών.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδια, κινητές τεχνολογίες, QR κωδικοί, Actionbound, ιστορία

Εισαγωγή

Στα πλαίσια του ομίλου εκπαιδευτικών παιχνιδιών που λειτούργησε κατά το σχολικό έτος 2020-21 στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, μαθητές των Γ' και Δ' τάξεων μπήκαν στη διαδικασία ανάπτυξης ενός παιχνιδιού για κινητές τεχνολογίες. Στόχος του ομίλου είναι η επαφή των μαθητών/τριών με παιχνίδια που πέρα από την απλή διασκέδαση που προσφέρουν, παροτρύνουν την κριτική σκέψη, βοηθούν στην εξάσκηση των γνώσεων τους, και ευνοούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Πέρα από την γνωριμία με εκπαιδευτικά και "σοβαρά" παιχνίδια (serious games) οι μαθητές/τριες του ομίλου μπαίνουν στη διαδικασία ανάπτυξης ενός δικού τους εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Οπότε, αποκτούν εμπειρία τόσο με το *σχεδιασμό* ενός παιχνιδιού (Game Design) όσο και με την *υλοποίηση/ανάπτυξή* του (Game Development) για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Ο όμιλος εκπαιδευτικών παιχνιδιών ολοκληρώθηκε με συναντήσεις 40 διδακτικών ωρών, και συμπεριλάμβανε ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις. Η δράση που περιγράφεται στο παρόν είναι η τελική ομαδική εργασία του ομίλου, η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού για κινητές συσκευές με θέμα την ιστορία του σχολικού κτιρίου. Παράλληλα όμως, περιγράφεται και η εκμάθηση των ψηφιακών εργαλείων που απαιτούνται για την υλοποίηση αυτής της δράσης.

Εκμάθηση ψηφιακών εργαλείων

Η εφαρμογή Actionbound είναι σχεδιασμένη ώστε να μπορεί να γίνει η δημιουργία και επεξεργασία του παιχνιδιού (Bound) διαδικτυακά, ενώ για να παιχτεί το παιχνίδι, χρειάζεται η εγκατάσταση και χρήση του Actionbound App σε κινητή συσκευή. Το ψηφιακό αυτό εργαλείο είναι κατάλληλο για δημιουργία παιχνιδιών χαμένου θησαυρού, παιγνιωδών ψηφιακών αφηγήσεων, τουριστικών οδηγών με χρήση GPS και γενικότερα, όπως δηλώνεται και στην επίσημη ιστοσελίδα της εφαρμογής, τη δημιουργία "κινητών περιπετειών".

Στα πλαίσια του ομίλου εκπαιδευτικών παιχνιδιών, η εκμάθηση της εφαρμογής Actionbound έγινε πρώτα δοκιμαστικά, και αργότερα, μετά τη θετική απόκριση των

μαθητών/τριών, με εκπαιδευτική άδεια. Οπότε οι μαθητές/τριες απέκτησαν προσωπικό λογαριασμό και η εκπαιδευτικός τη δυνατότητα συνεχούς παρακολούθησης των μαθητικών έργων. Για την καλύτερη κατανόηση του νέου λογισμικού, συγγράφηκαν οδηγοί (tutorials) από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό, οι οποίοι διαμοιράστηκαν. Έτσι, τα παιδιά έμαθαν πολύ γρήγορα να δημιουργούν νέα Bounds, με επιλογές single-player ή multi-player, να σχεδιάζουν quiz διαφόρων τύπων, όπως και να προσθέτουν πληροφορίες, σε μορφή κειμένου, εικόνων, ήχων, βίντεο και υπερσυνδέσεων.

Μετά την εκμάθηση της εφαρμογής Actionbound, έγινε μια θεωρητική εισαγωγή στη λειτουργία των Κωδικών Γρήγορης Ανταπόκρισης - QR κωδικών, ενώ παράλληλα παρουσιάστηκαν και παραδείγματα χρήσης των QR κωδικών σε παιχνίδια με κινητές τεχνολογίες. Οι μαθητές/τριες εξασκούνται τόσο στην παραγωγή QR κωδικών με τη χρήση διαδικτυακών παραγωγών QR Κωδικών (QR Generators), όσο και στην ανάγνωσή τους με τη χρήση των εφαρμογών σαρωτών QR Κωδικών (QR Scanners) των κινητών συσκευών. Κατά τη διαδικασία αυτή, εκτυπώθηκαν QR κωδικοί που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες του ομίλου με υπερσυνδέσμους των ενδιαφερόντων τους.

Σημαντικό εργαλείο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του παιχνιδιού κρίθηκε και το Google Drive. Στα πλαίσια του ομίλου έγινε μια εισαγωγική παρουσίαση της λειτουργίας του, με στόχο να καταστούν οι μαθητές ικανοί να ανεβάζουν αρχεία προς κοινή χρήση.

Για την εκμάθηση των παραπάνω ψηφιακών εργαλείων, όπως και για την υλοποίηση του παιχνιδιού, χρησιμοποιήθηκαν οι φορητοί υπολογιστές και οι ταμπλέτες του εργαστηρίου Πληροφορικής.

Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Παιχνιδιού

Το θέμα που επιλέγεται από την ομάδα μαθητών/τριών του ομίλου είναι η ιστορία του κτιρίου, στο οποίο στεγάζεται σήμερα το 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης. Το κτίριο αυτό έχει κριθεί διατηρητέο και έχει μια πολύ πλούσια ιστορία, μιας και ιδρύθηκε για να στεγάσει επί Τουρκοκρατίας το "Ελληνικόν Γυμνάσιον", λειτούργησε ως νοσοκομείο για περίθαλψη τραυματιών κατά τον Β' Βαλκανικό και τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο, και ως κατάλυμα για τους πρόσφυγες από την Μικρά Ασία, ενώ αργότερα και για πολλά χρόνια στέγασε την "Οικοκυρική Σχολή" Θεσσαλονίκης.

Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού με αυτό το θέμα απαιτούσε α) την αναζήτηση ιστορικών πηγών, β) τη μελέτη και οργάνωση των ιστορικών στοιχείων ανά χρονική περίοδο, γ) την αξιολόγηση της αξίας τους για την ένταξη στο παιχνίδι, και δ) το σχεδιασμό quiz ή άλλων αποστολών που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι παίκτες.

Τα παιδιά αναζήτησαν πληροφορίες με μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο και εντόπισαν ιστορικά στοιχεία από ποικίλες πηγές, τόσο σε μορφή κειμένου, όσο και αποσπάσματα βίντεο ή παλιές φωτογραφίες του σχολείου. Ενδεικτικά, κάποια από τα ιστορικά στοιχεία που εντοπίστηκαν, είναι ένα άρθρο για τον Ερνέστο Τσίλερ, μια ταινία του Αρχαιολογικού Ινστιτούτου Μακεδονικών και Θρακικών Σπουδών σε συνεργασία με το Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα για την αρχιτεκτονική της Θεσσαλονίκης στο τέλος της Οθωμανικής εποχής, μια ταινία με πλάνα από την πυρκαγιά του 1917, παλιές φωτογραφίες της Θεσσαλονίκης από ομάδες κοινωνικών δικτύων που ασχολούνται με το θέμα, προηγούμενες μαθητικές εργασίες του σχολείου με το ίδιο θέμα καθώς και ένα επιστημονικό σύγγραμμα από εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ιστορία του (Τσικιρίδου κ.α., 2020).

Ο όμιλος μας συνεργάστηκε επίσης, με την υπηρεσία των Γενικών Αρχείων του Κράτους, και πιο συγκεκριμένα του Ιστορικού Αρχείου Μακεδονίας, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν πρόσβαση σε περισσότερα ιστορικά στοιχεία για την περίοδο που στο σχολείο λειτουργούσε η παλιά "Οικοκυρική Σχολή". Αποτέλεσμα της συνεργασίας αυτής ήταν η παραλαβή 17 φωτοαντιγράφων από παλιά αυθεντικά έγγραφα της Οικοκυρικής Σχολής.

Για να οργανωθούν τα ευρήματα αυτά, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο για να μελετήσει. Τα παιδιά

μελετούν τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν, τις οργανώνουν, ενώ παράλληλα αξιολογείται η αξιοπιστία των πηγών και παίρνονται αποφάσεις για το ποιες ακριβώς ιστορικές πληροφορίες θα ενταχθούν στο παιχνίδι. Παράλληλα, τα παιδιά εργάζονται ανά ομάδες για τη σύνταξη quiz, ώστε να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό παιχνίδι. Τα quiz συγκεντρώνονται αρχικά σε κοινό αρχείο κειμένου στο Google Drive.

Στη φάση αυτή, έγιναν συζητήσεις πάνω σε ιδέες των μαθητών/τριών για το συνολικό σχεδιασμό του παιχνιδιού. Η απόφαση είναι να γίνει μια προσπάθεια συνδυασμού QR κωδικών και quiz της εφαρμογής Actionbound. Μέσω της εφαρμογής Actionbound για κινητές συσκευές οι παίκτες θα καθοδηγούνται σε επιλεγμένους χώρους του σχολείου και σε κάθε χώρο/δωμάτιο θα καλούνται να απαντήσουν σε quiz. Κάθε δωμάτιο θα αναφέρεται σε συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Όταν οι παίκτες εισχωρούν σε έναν χώρο, καλούνται να βρουν τους κρυμμένους QR Κωδικούς (εκτυπωμένους και τοποθετημένους σε διάφορα σημεία του δωματίου), οι οποίοι παραπέμπουν σε ιστορικές πληροφορίες (κείμενα, ιστοσελίδες, βίντεο, φωτογραφίες) εκείνης της περιόδου. Κάποιες από αυτές τις πληροφορίες είναι χρήσιμες για να απαντήσουν στα quiz της κινητής συσκευής τους. Σύμφωνα με αυτό το σχεδιασμό, κάθε ομάδα παικτών θα πρέπει να είναι εφοδιασμένη με δύο κινητές συσκευές: μία κινητή συσκευή με Actionbound App που θα εκτελεί το παιχνίδι, και μία κινητή συσκευή με QR σαρωτή για να "διαβάζει" τους QR κωδικούς.

Για τον καλύτερο σχεδιασμό του παιχνιδιού, κατασκευάστηκε και ένα "χάρτινο πρωτότυπο" (paper prototype), το οποίο βοήθησε στην κατανόηση της διαδοχής των αποστολών στους διάφορους χώρους του κτιρίου, όπως και στις πρώτες πρόχειρες δοκιμές του παιχνιδιού. Το χάρτινο πρωτότυπο αποτελούνταν από απλά χαρτιά-Α4 που απεικόνιζαν τις κατόψεις των τριών ορόφων του κτιρίου και τα σημεία του παιχνιδιού.

Υλοποίηση Παιχνιδιού

Στην επόμενη φάση της υλοποίησης του παιχνιδιού, οι μαθητές/τριες εργάζονται και πάλι σε ομάδες και χρησιμοποιούν την εφαρμογή ActionBound σε φορητούς υπολογιστές, ώστε να υλοποιήσουν τις αποστολές των παικτών. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει δύο από τα έξι δωμάτια που θα χρησιμοποιηθούν συνολικά για το παιχνίδι. Έτσι, οι μαθητές/τριες δημιουργούν αποστολές πληροφόρησης για να εξηγούν αρχικά το παιχνίδι στους παίκτες και να τους καθοδηγούν στα δωμάτια, και υλοποιούν τα quiz, τα οποία είναι ποικίλων τύπων - πολλαπλών επιλογών, μοναδικής λύσης, διάταξης λίστας ή συμπλήρωσης κενών.

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες παράγουν τους QR κωδικούς που παραπέμπουν στις κατάλληλες ιστορικές πληροφορίες. Σε αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να ασχοληθούν με τη γραφή κειμένων και την επεξεργασία εικόνων, όπως και με το Google Drive, όπου είναι ανεβάζουν όλα τα αρχεία και τα μετατρέπουν σε κοινή χρήση. Οι υπερσύνδεσμοι των αρχείων στο Google Drive χρησιμοποιούνται για την παραγωγή των QR κωδικών. Οι QR κωδικοί παράγονται με διαδικτυακούς QR Generators, εκτυπώνονται και είναι έτοιμοι για να τοποθετηθούν στα κατάλληλα δωμάτια του παιχνιδιού.

Στο σημείο αυτό παρατίθεται ένα παράδειγμα από τα συνολικά 15 quiz των μαθητών/τριών που υλοποιήθηκαν με την εφαρμογή Actionbound:

Ποια μαθήματα διδάσκονταν στην Οικοκυρική Σχολή; Βάλτε τα στη σωστή σειρά, με πρώτο στη λίστα το μάθημα που διδάσκονταν περισσότερες ώρες και τελευταίο στη λίστα το μάθημα με τις λιγότερες ώρες ανά εβδομάδα.

Ραπτική / Νέα Ελληνικά / Αγγλικά, Γυμναστική, Χειροτεχνία, Διατητική και Μαγειρική / Ιστορία, Μαθηματικά / Φυσικά, Θρησκευτικά / Σχέδιον και Καλλιγραφία / Υγιεινή

Η παραπάνω λίστα δίνεται στους παίκτες με τα μαθήματα σε τυχαία σειρά. Οι παίκτες για να απαντήσουν, χρειάζεται να βρουν και να σαρώσουν τον παρακάτω QR κωδικό (Εικ. 1).



Εικόνα 1. Απεικόνιση ενός από τους QR Κωδικούς που παρήχθηκαν, εκτυπώθηκαν και τοποθετήθηκαν στους χώρους του σχολείου από τους/τις μαθητές/τριες.

Ο κωδικός αυτός παραπέμπει τους παίκτες σε ένα παλιό έγγραφο της Οικοκυρικής Σχολής (Εικ. 2), όπου κρύβονται οι κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να μπορέσουν οι παίκτες να βάλουν τα μαθήματα της Οικοκυρικής Σχολής στη σωστή σειρά, ανάλογα με τις συνολικές ώρες που διδάσκονταν ανά εβδομάδα.

ΩΡΟΛΟΓΙΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΤΑ ΤΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΤΜΗΜΑ (2)

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Α'	Α2	Α3	Β1	Β2	Γ1	Γ2	Σύνολον (3)	Περικοπαί (4)
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	2	2	2	2	2	1	1	12	
ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	5	5	5	4	4	4	4	31	
ΙΣΤΟΡΙΑ	2	2	2	2	2	2	2	14	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	2	2	2	2	2	2	2	14	
ΦΥΣΙΚΑ	2	2	2	2	2	1	1	12	
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	1	1	1	1	1	1	1	7	
ΥΓΙΕΙΝΗ και ΒΡΕΦΟΚΟΜΙΑ	1	1	1	1	1	2	2	9	
ΟΙΚ. ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	1	1	1	2	2	1	1	9	
ΠΛΥΝΤΙΚΗ				1	1			2	
ΔΙΑΙΤΗΤΙΚΗ και ΜΑΓΕΙΡΙΚΗ	3	3	3	3	3	3	3	21	
ΡΑΠΤΙΚΗ	7	7	7	7	7	7	7	49	
ΟΙΚ. ΑΓΩΓΗ						1	1	2	
ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑ	3	3	3	3	3	3	3	21	
ΣΧΕΔΙΟΝ και Τεχν ΚΑΛΛΙΓΡΑΦΙΑ	1	1	1	1	1	3	3	11	
ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ	3	3	3	3	3	3	3	21	
ΩΔΙΚΗ	1	1	1	1	1	1	1	7	
ΑΓΓΛΙΚΑ	3	3	3	3	3	3	3	21	
ΣΥΝΟΛΟΝ (5)	37	37	37	38	38	38	38	263	

Εικόνα 2. Φωτοαντίγραφο (με υδατογράφημα) εγγράφου της παλιάς Οικοκυρικής Σχολής από το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας.

Δοκιμή Παιχνιδιού και Ανατροφοδότηση

Όταν τα ξεχωριστά τμήματα του παιχνιδιού αρχίζουν να ολοκληρώνονται, οι μαθητές/τριες μπαίνουν στη διαδικασία δοκιμής του παιχνιδιού και ανατροφοδότησης. Κατά τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά επιλέγουν τους φυσικούς χώρους του σχολείου στους οποίους θα "στηθεί" το παιχνίδι, εκτυπώνουν και τοποθετούν στα δωμάτια τους κατάλληλους QR κωδικούς, ενώ παράλληλα φορτώνουν σε ταμπλέτες του σχολείου το παιχνίδι (ActionBound app) και τις εφαρμογές για ανάγνωση των QR κωδικών (QR Scanners/Readers).

Σε κάθε δοκιμή του παιχνιδιού, τα παιδιά κρατούν σημειώσεις, οι οποίες κάθε φορά συζητιούνται. Συνολικά, έγιναν δύο δοκιμές του ολοκληρωμένου παιχνιδιού. Στην πρώτη

συμμετείχαν αποκλειστικά οι μαθητές/τριες του ομίλου, ενώ στη δεύτερη συμμετείχαν ως παίκτες μαθητές/τριες του σχολείου που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με το παιχνίδι. Κατά την ανατροφοδότηση, προέκυψαν ιδέες για βελτίωση κάποιων τμημάτων του παιχνιδιού, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν.

Αποτελέσματα

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία ολοκληρωμένη καινοτόμα πρόταση που μπορεί εύκολα να υλοποιηθεί στα σχολεία, χωρίς να απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις τεχνολογίας, ούτε ιδιαίτερο οικονομικό κόστος. Η αποτίμηση της δράσης, όπως έγινε με ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν μετά την ολοκλήρωση των συναντήσεων, έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δήλωσαν ότι συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες, με τις πιο αγαπημένες τους την υλοποίηση του παιχνιδιού με Actionbound (83%), την παραγωγή και χρήση QR κωδικών (67%) και το στήσιμο των δωματίων (67%). Όλοι και όλες δήλωσαν ότι βελτίωσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες μαθαίνοντας νέα αντικείμενα και κάποιοι/ες μαθητές/τριες ότι θα ξαναχρησιμοποιούσαν τις εφαρμογές που έμαθαν για ανάπτυξη δικών τους παιχνιδιών στο μέλλον.

Σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού και ανάπτυξης του παιχνιδιού, οι μαθητές/τριες δούλεψαν σε ομάδες, αναπτύσσοντας συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και την προσήλωση στον κοινό στόχο, οικοδομώντας θετικές σχέσεις (100%). Όσο για την τελευταία φάση των δοκιμών του τελικού παιχνιδιού, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή των παιδιών, μιας και μπορούσαν να παίξουν τα ίδια και οι συμμαθητές/τριές τους το παιχνίδι που σχεδίασαν με την προσωπική τους προσπάθεια. Όλα τα παιδιά δήλωσαν ευχαριστημένα με το τελικό αποτέλεσμα και ότι οι δραστηριότητες του ομίλου βοήθησαν στην καλλιέργεια της φαντασίας τους.

Στα μελλοντικά σχέδια είναι η διάθεση του παιχνιδιού, ώστε να παιχτεί σε ένα ευρύτερο κοινό, όπως σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και σε γονείς και επίσημους φορείς της τοπικής κοινωνίας, εάν το επιτρέψουν οι συνθήκες.

Συμπεράσματα

Κατά την εκπαιδευτική αυτή δράση οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες και ανέπτυξαν πολλαπλές δεξιότητες, αποκτώντας την εμπειρία της ανάπτυξης ενός δικού τους εκπαιδευτικού παιχνιδιού με κινητές τεχνολογίες. Πρόκειται για μία δράση ψηφιακής και παιγνιώδους αφήγησης που συνδυάζει τις νέες τεχνολογίες και την ιστορία και δημιουργεί γέφυρες που συνδέουν το παρελθόν με το παρόν, όπως και τον ψηφιακό με τον φυσικό κόσμο. Αυτό γίνεται με δύο τρόπους: τόσο μέσω του σεναρίου του παιχνιδιού και τις αποστολές quiz με την εφαρμογή Actionbound, όσο και μέσω της δημιουργίας και ανάρτησης σε διάφορα σημεία του σχολείου μας πινακίδων με QR κωδικούς.

Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ότι αυξάνει το κίνητρό τους για συμμετοχή και μάθηση. Για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, οι μαθητές/τριες έγιναν «ερευνητές» που ασχολήθηκαν ενεργά με την τοπική ιστορία, αναζητώντας, συλλέγοντας, μελετώντας, κατανοώντας, και αξιολογώντας ιστορικές πληροφορίες. Ο επόμενος ρόλος τους είναι αυτός των "σχεδιαστών ενός εκπαιδευτικού ψηφιακού έργου", τον οποίο επιτυγχάνουν μετατρέποντας τις πληροφορίες αυτές σε νέα γνώση και εντάσσοντάς τες στο δικό τους έργο σε άλλη μορφή. Κατά τις διαδικασίες αυτές, ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο μεταδότης της μίας και μοναδικής αληθινής γνώσης αλλά κυρίως ένας «διευκολυντής» με βασικό καθήκον τη δημιουργία συνθηκών μάθησης που ευνοούν την ενεργό εμπλοκή και την αυτόνομη μάθηση των μαθητών μέσα από την έρευνα. Οι δραστηριότητες αυτές καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών, προάγουν τη δημιουργική μάθηση και ενισχύουν την αυτεπάρκεια (self-efficacy).

Η χρήση παιχνιδιών είναι ένα από τα αναδυόμενα πεδία στο χώρο της εκπαίδευσης, συνδυάζοντας την ενεργό μάθηση και την ψυχαγωγία με έναν μοναδικό τρόπο (Gee, 2003;

Gros, 2007, Squire, 2005). Ειδικότερα, η ένταξη των παιχνιδιών με κινητές τεχνολογίες παρέχει μια καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση (Xanthopoulos & Xinogalos, 2018) με ολοένα και περισσότερα παραδείγματα και εξαιρετικά αποτελέσματα. Παρέχοντας τη δυνατότητα της κίνησης των παικτών στο φυσικό χώρο με τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων, τα παιχνίδια αυτά προάγουν τη συνεργατική μάθηση και αναπτύσσουν τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών (Evans, 2009). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι το πεδίο των κινητών συσκευών είναι από τα πλέον δυναμικά αναπτυσσόμενα πεδία της τεχνολογίας και οι κινητές συσκευές είναι οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες ψηφιακές συσκευές, η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε ως μέσο ή ως αντικείμενο διδασκαλίας, θα μπορούσε να είναι πιο εκτεταμένη. Το ίδιο ισχύει και για την τεχνολογία των QR κωδικών (Rakali & Kankaanranta, 2012), η οποία ενώ χρησιμοποιείται ευρέως σε επιχειρηματικές δραστηριότητες, η χρήση της στην εκπαίδευση είναι περιορισμένη (Law & So, 2003).

Αναφορές

Evans, M. A. (2011). Mobility, Games, and Education. *Gaming and Simulations*, 214–228. https://doi.org/10.4018/978-1-60960-195-9.ch112

Gee, J.P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *ACM Computers in Entertainment* 1, 1–4.

Gros, B. (2007) Digital games in education: the design of game-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education* 40, 23–38.

Law, C. & So, S. (2010). QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange, 3(1)*, 85-100.

Rikala, J., & Kankaanranta, M. (2012). The use of Quick Response codes in the classroom. *CEUR Workshop Proceedings*, *955* (October 2012), 148–155.

Squire, K. (2005). *Game-based learning: Present and future state of the field*. New York, NY: Masie center e-learning consortium.

Xanthopoulos, S. & Xinogalos, S. (2018). "Opportunities and challenges of mobile location-based games in education: Exploring the integration of authoring and analytics tools," *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, pp. 1797-1805, doi: 10.1109/EDUCON.2018.8363452.

Επίσημη ιστοσελίδα QR Code https://www.qrcode.com/en/

Επίσημη ιστοσελίδα Actionbound https://en.actionbound.com/

Επίσημη ιστοσελίδα Actionbound App https://en.actionbound.com/download/

Επίσημη ιστοσελίδα Ιστορικού Αρχείου Μακεδονίας http://gak.thess.sch.gr

Τσικιρίδου, Γ., Κούρτης, Π., Μάρκου, Β. (2020). Ένα ακόμα κομμάτι της ιστορίας του «Ελληνικού Γυμνάσιου Θεσσαλονίκης» 1ο Πειραματικό Δημοτικό Θεσσαλονίκης. *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ online, 16,* 16-24.

“Escape The Lab”: Ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι απόδρασης με κινητές τεχνολογίες

Σκαμνιώτη Πασχαλίνα
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης
alska@sch.gr

Περίληψη

Το “Escape The Lab” είναι ένα παιχνίδι για κινητές συσκευές, το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από μαθητές/τριες της Ε’ και ΣΤ’ Δημοτικού, στα πλαίσια του ομίλου εκπαιδευτικών παιχνιδιών που λειτούργησε κατά το σχολικό έτος 2020-21 στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης. Το σενάριό του είναι βασισμένο στο βιβλίο “Μπορείς να αποδράσεις από το Εργαστήριο του Dr. Tom Cat;” (Μαλιαρράκης, 2017). Το παιχνίδι παίζεται σε 5 δωμάτια escape-rooms εντός του σχολείου, με τη βοήθεια κινητών συσκευών και Κωδικούς Γρήγορης Ανταπόκρισης (Quick Response Codes) - QR κωδικούς που έχουν τοποθετηθεί σε διάφορα σημεία των δωματίων. Κάθε δωμάτιο είναι αφιερωμένο σε έναν/μία από τους/τις θεωρητικούς της επιστήμης της Πληροφορικής και το έργο τους/της. Το παιχνίδι "Escape The Lab" υλοποιήθηκε με την εφαρμογή Actionbound και με τη χρήση της τεχνολογίας QR Κωδικών.

Λέξεις κλειδιά: mobile game, κινητές τεχνολογίες, QR code, Actionbound, Πληροφορική

Εισαγωγή

Στόχος του ομίλου είναι η επαφή των μαθητών/τριών με παιχνίδια που πέρα από την απλή διασκέδαση που προσφέρουν, παροτρύνουν την κριτική σκέψη, βοηθούν στην εξάσκηση των γνώσεων τους, και ευνοούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Πέρα από την γνωριμία με εκπαιδευτικά και “σοβαρά” παιχνίδια (serious games) οι μαθητές/τριες του ομίλου μπαίνουν στη διαδικασία ανάπτυξης ενός δικού τους εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Οπότε, αποκτούν εμπειρία τόσο με το *σχεδιασμό* ενός παιχνιδιού (game design) όσο και με την *υλοποίηση/ανάπτυξή* του (game development) για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το παιχνίδι που υλοποιήθηκε είναι βασισμένο στο βιβλίο „Μπορείς να αποδράσεις από το Εργαστήριο του Dr. Tom Cat;„ (Μαλιαρράκης, 2017), το οποίο εισάγει τους αναγνώστες σε μια περιπέτεια με 1000 δωμάτια με γρίφους και μυστικούς κωδικούς και τους μυεί στην αλγοριθμική λογική και στην προγραμματιστική σκέψη. Στο παιχνίδι μας, ο παίκτης μπαίνει σε δωμάτια του φυσικού κόσμου, αναζητάει πληροφορίες κρυμμένες σε QR κωδικούς, και λύνει τους γρίφους, ώστε να μπορέσει να αποδράσει από το εργαστήριο. Για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αυτού παιχνιδιού με κινητές τεχνολογίες, έγινε εκμάθηση και χρήση της εφαρμογής ActionBound, όπως και των QR κωδικών. Οι μαθητές/τριες του Ομίλου εργάστηκαν σε ομάδες καθ’ όλη τη διάρκεια του πρότζεκτ, το οποίο για να ολοκληρωθεί χρειάστηκε 20 διδακτικές ώρες.

Εκμάθηση Ψηφιακών εργαλείων

Για τα πρώτα βήματα εκμάθησης του **ActionBound**, μοιράστηκαν στα παιδιά οδηγοί εκμάθησης στα ελληνικά, που συγγράφηκαν από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό. Έτσι τα παιδιά έμαθαν να δημιουργούν νέα Bounds και να προσθέτουν quiz διαφόρων τύπων, εύρεσης τοποθεσίας, όπως και στοιχεία πληροφόρησης με ιστοσελίδες, εικόνες, ταινίες και ήχους. Οι μαθητές/τριες του ομίλου έμαθαν να χειρίζονται εύκολα και αποτελεσματικά την εφαρμογή Actionbound, τόσο στο διαδίκτυο για την ανάπτυξη του παιχνιδιού, όσο και σαν app στις κινητές συσκευές για να παιχτεί το παιχνίδι.

Οι μαθητές/τριες ήρθαν επίσης για πρώτη φορά σε επαφή με την τεχνολογία των **QR κωδικών** και εξοικειώθηκαν τόσο με την παραγωγή όσο και με την ανάγνωση τέτοιων κωδικών. Για την παραγωγή χρησιμοποιήθηκαν διαδικτυακοί QR Generators, ενώ για τη

σάρωση των κωδικών χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές QR Scanners για κινητές συσκευές. Κατά τη διαδικασία αυτή, εκτυπώθηκαν QR κωδικοί που παρήγαγαν τα παιδιά με υπερσυνδέσμους των ενδιαφερόντων τους.

Κατά την υλοποίηση του παιχνιδιού, έγινε επίσης εκτεταμένη χρήση του **Google Drive.** Οι μαθητές/τριες κατανόησαν τη λειτουργία του και έμαθαν πώς να μεταφορτώνουν αρχεία και να τα μοιράζονται με άλλους χρήστες, μετατρέποντάς τα προς κοινή χρήση. Οι υπερσύνδεσμοι των αρχείων αυτών χρησιμοποιήθηκαν στο παιχνίδι για την παραγωγή των QR κωδικών που τοποθετήθηκαν στα δωμάτια.

Αξίζει να αναφερθεί ότι για να αποκτήσουν τα παιδιά το ενδιαφέρον και το κίνητρο να ασχοληθούν με τις παραπάνω τεχνολογίες, έγιναν κάποια εισαγωγικά παιχνίδια, με παίκτες τα ίδια τα παιδιά. Τα παιχνίδια αυτά σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για το σκοπό αυτό και υλοποιήθηκαν με τις συγκεκριμένες τεχνολογίες από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, σε μια από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις του ομίλου, οργανώθηκε ένα παιχνίδι χαμένου θησαυρού με κινητές συσκευές εντός του σχολείου και της αυλής, το οποίο αναπτύχθηκε στο περιβάλλον Actionbound. Επίσης, με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες καλύτερα τα escape-rooms, παίχτηκε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με escape-rooms που απαιτεί τη χρήση κινητών συσκευών. Μετά από κάθε παιχνίδι, υπήρξε ανατροφοδότηση, κατά την οποία συζητούνταν οι εντυπώσεις των παικτών, παρατηρήσεις σχετικά με το σχεδιασμό, όπως και ιδέες για την αξιοποίηση του κάθε τύπου παιχνιδιού για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα παιχνίδια αυτά συντέλεσαν επίσης στην ενίσχυση της ομαδικότητας και στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των μελών του ομίλου, όσο και με την εκπαιδευτικό.

Σχεδιασμός Παιχνιδιού

Η επιλογή του βιβλίου “Μπορείς να αποδράσεις από το εργαστήριο του Dr. Tom Cat;” (Μαλλιαράκης, 2017).έγινε από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό με σκοπό να διερευνήσει εάν οι μαθητές/τριες του ομίλου θα έβρισκαν ενδιαφέροντα τα θέματα και τους γρίφους του. Η απόκριση των μαθητών/τριών στο βιβλίο ήταν πολύ θετική και έτσι, άρχισε να γίνεται σε κάθε συνάντηση η ανάγνωση ενός κεφαλαίου και να ανατίθεται ως εργασία η επίλυση των γρίφων του κεφαλαίου. Ξεκίνησε έτσι η συζήτηση για το εάν πώς θα μπορούσαν τα παιδιά να φτιάξουν στους χώρους του σχολείου μας ένα παιχνίδι σαν escape-room που να είναι βασισμένο στα δωμάτια και στους γρίφους του βιβλίου.

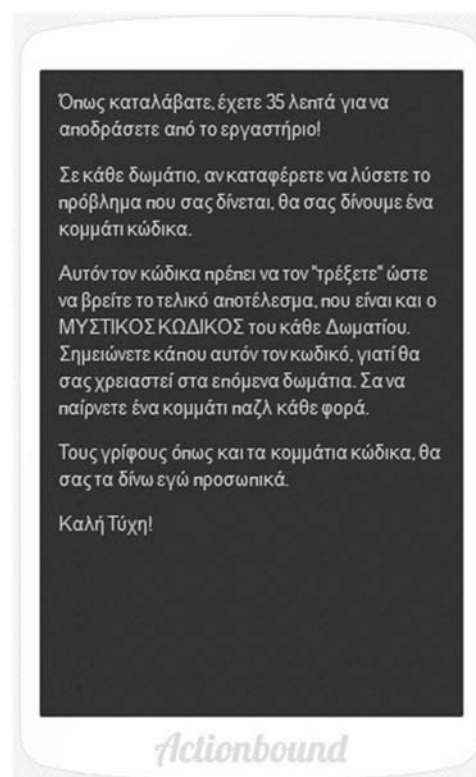
Η ιδέα που επικράτησε ήταν να γίνει συνδυασμός των QR κωδικών και της εφαρμογής ActionBound. Σε αυτή τη φάση, η εκπαιδευτικός έκανε μια προσπάθεια μετατροπής του σεναρίου του βιβλίου σε ένα σενάριο παιχνιδιού για κινητές συσκευές βασισμένου στη λογική των escape-rooms. Ο σχεδιασμός αυτός διαμοιράστηκε και κατατέθηκε σαν πρόταση στα παιδιά, ώστε να το μελετήσουν και να το κατανοήσουν, και στην επόμενη συνάντηση, συζητήθηκε. Σύμφωνα με αυτό το σχεδιασμό, κάθε ομάδα παικτών θα πρέπει να είναι εφοδιασμένη με δύο κινητές συσκευές: μία κινητή συσκευή με Actionbound App που θα εκτελεί το παιχνίδι, και μία κινητή συσκευή με QR σαρωτή ώστε να σαρώνει εύκολα και γρήγορα τους QR Κωδικούς.

Μέσω της εφαρμογής Actionbound για κινητές συσκευές (Actionbound app), οι παίκτες εισάγονται στο παιχνίδι, μαθαίνουν τις αποστολές τους και καθοδηγούνται σε διαφορετικό δωμάτιο κάθε φορά, όπου καλούνται να λύσουν γρίφους πληροφορικής - σε μορφή quiz, ώστε να προχωρήσουν στο επόμενο δωμάτιο. Παράλληλα, η εφαρμογή Actionbound μετράει τους πόντους από κάθε απάντηση των παικτών, όπως και το χρόνο απόκρισής τους. Οι παίκτες, για να βρουν τις απαντήσεις, θα πρέπει να αναζητήσουν μέσα στο δωμάτιο για πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές βρίσκονται σε μορφή QR κωδικών, εκτυπωμένων και κρυμμένων στο δωμάτιο. Οι κωδικοί αυτοί παραπέμπουν σε κείμενα, ιστοσελίδες, ή εικόνες, που βοηθούν τους παίκτες να σκεφτούν με τον σωστό τρόπο ώστε να επιλύσουν τα προβλήματα και να απαντήσουν στα Actionbound-quiz της κινητής συσκευής τους.

Ενδεικτικά, παραθέτω παρακάτω κάποια αποσπάσματα του παιχνιδιού, όπως φαίνονται στην οθόνη της κινητής συσκευής που "τρέχει" την εφαρμογή Actionbound. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ στο βιβλίο, ο προσωπικός βοηθός του Δόκτωρα Tom Cat είναι ένα ρομπότ, στο παιχνίδι μας, ως προσωπικός βοηθός συστήνεται η κινητή συσκευή που "τρέχει" το παιχνίδι (Εικ. 1). Οι παίκτες αφού γνωρίσουν τον BIT, ο οποίος θα είναι μαζί τους καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού καθοδηγώντας και βοηθώντας τους, έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τον Δόκτωρα Tom Cat, λαμβάνουν ένα μήνυμά του σε βίντεο. Πρόκειται για ένα πολύ μικρό βίντεο, στο οποία παρουσιάζεται ο ίδιος να εξηγεί τους κανόνες απόδρασης από το εργαστήριό του (στα αγγλικά). Μετά από αυτό, ο βοηθός BIT εξηγεί ξανά τους κανόνες στους παίκτες, γραπτς και στα ελληνικά (Εικ. 2).



Εικόνα 1

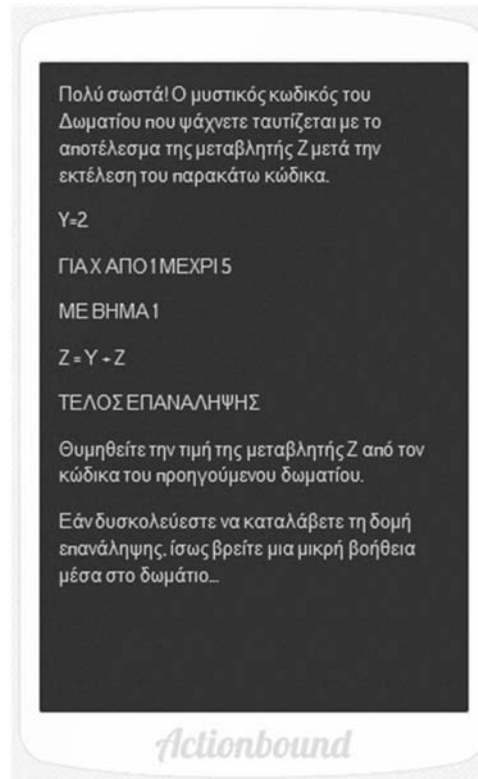


Εικόνα 2

Όταν οι παίκτες εισέρχονται σε ένα δωμάτιο, ο BIT τους αναφέρει κάποια στοιχεία για τον/την επιστήμονα στον/στην οποίο/οία είναι αφιερωμένο το δωμάτιο και το έργο του (Εικ. 3). Περισσότερα βιογραφικά στοιχεία θα δίνονται σαρώνοντας έναν QR κωδικό του δωματίου. Ύστερα, οι παίκτες καλούνται να λύσουν το quiz που σχετίζεται με το αντικείμενο του/της κάθε θεωρητικού της Πληροφορικής. Όταν απαντηθεί ο γρίφος, οι παίκτες καλούνται να "τρέξουν" κι ένα κομμάτι κώδικα, ώστε να πάρουν τον "μυστικό κωδικό" του δωματίου (Εικ. 4). Οι κώδικες αυτοί περιέχουν μεταβλητές και χρησιμοποιούν κάθε φορά διαφορετικές αλγοριθμικές δομές, όπως ακριβώς και στο βιβλίο. Αν κάτι τους δυσκολέψει, μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια σαρώνοντας τους QR κωδικούς του δωματίου ώστε να λύσουν τις απορίες τους.



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Υλοποίηση και Δοκιμή του Παιχνιδιού

Με βάση το σενάριο που αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα κεφάλαιο του βιβλίου, το οποίο αντιστοιχεί σε ένα δωμάτιο του εργαστηρίου Tom Cat. Έτσι ξεκινάει για τα παιδιά μια περίοδος εντατικής εργασίας για την υλοποίηση του παιχνιδιού.

Τα παιδιά γράφουν κείμενα με βιογραφικά στοιχεία και άλλες πληροφορίες, και επεξεργάζονται εικόνες με αναγραφόμενα διάφορα αποφθεύγματα των προσωπικοτήτων που παρουσιάζονται στο παιχνίδι. Τα αρχεία αυτά, τα ανεβάζουν σε ένα κοινό Google Drive προς κοινή χρήση. Από τους υπερσυνδέσμους αυτών των αρχείων, παράγουν τότε QR κωδικούς, ώστε να εκτυπωθούν και να τοποθετηθούν στα δωμάτια. Αξιοσημείωτη εργασία είναι επίσης, η δημιουργία ταινιών (5 συνολικά) με το Δόκτωρα Tom Cat να μιλάει (Εικ. 5), για την οποία χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή Voki για ομιλούντες χαρακτήρες για εκπαιδευτικούς σκοπούς.



Εικόνα 3: Ο Δόκτωρ Tom Cat παρουσιάζεται στις κινητές συσκευές των παικτών για να εξηγήσει τους κανόνες απόδρασης και να τους συγχαρεί για την πρόοδό τους.

Οι μαθητές/τρι

ες υλοποιούν τις αποστολές των παικτών στην διαδικτυακή εφαρμογή ActionBound. Γίνεται χρήση των αποστολών κουίζ για την ανάπτυξη των quiz και των αποστολών πληροφόρησης για την καθοδήγηση των παικτών, την ενημέρωση για την πρόοδό του, τα ενθαρρυντικά μηνύματα και την επαφή με τον Δόκτωρα Tom Cat.

Όταν κάποια τμήματα του παιχνιδιού ολοκληρώνονται, τα παιδιά κάνουν δοκιμές στους χώρους του σχολείου και εξάγουν συμπεράσματα ανατροφοδότησης. Κατά τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά μεταφορτώνουν στις ταμπλέτες του σχολείου το παιχνίδι (ActionBound app) και ανοίγουν τις εφαρμογές για ανάγνωση των QR κωδικών. Στη δοκιμή του παιχνιδιού, τα παιδιά κρατούν σημειώσεις, οι οποίες μετά συζητιούνται. Όταν εντοπίζεται μια δυσκολία, η ομάδα προσπαθεί να βρει λύσεις και προχωράει στη βελτίωση του παιχνιδιού. Πέρα από τις δοκιμές των ξεχωριστών δωματίων, γίνεται και μια τελική δοκιμή ολόκληρου του παιχνιδιού (playtest), στην οποία συμμετέχουν ως παίκτες μαθητές/τριες του σχολείου που δεν είναι μέλη της ομάδας σχεδιαστών και δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία με το παιχνίδι. Οι εντυπώσεις και παρατηρήσεις τους για ανατροφοδότηση ήταν επίσης σημαντικές.

Στην τελευταία συνάντηση, δημιουργείται μια αφίσα για το παιχνίδι, η οποία εκτυπώθηκε και τοποθετήθηκε στο σχολείο. Η αφίσα περιέχει τον QR κωδικό του παιχνιδιού, ο οποίος πρέπει να σαρωθεί από την εφαρμογή ActionBound για κινητές συσκευές, ώστε να ξεκινήσει το παιχνίδι.

Συμπεράσματα

Οι σημερινοί/ες μαθητές/τριες, μεγαλώνουν σε μια εποχή γρήγορων εξελίξεων στην τεχνολογία, με Η/Υ και κινητές συσκευές που παρέχουν ελεύθερη πρόσβαση σε πληροφορίες και παιχνίδια. Η σημαντική ανάπτυξη των ασύρματων και φορητών τεχνολογιών έχει προκαλέσει αντίστοιχη εξέλιξη και στην ψηφιακή μάθηση: από την εξ' αποστάσεως μάθηση - distance learning, στην ηλεκτρονική μάθηση – e-learning - και σήμερα στην μάθηση μέσω φορητών τεχνολογιών - m-learning (Samsiah & Azidah 2013). Η μάθηση μέσω κινητών συσκευών θεωρείται "ιδιαίτερα αποτελεσματική, από την άποψη ότι είναι εύκολα προσβάσιμη και παρέχει άμεση ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών για ένα μεγάλο εύρος θεμάτων" (Αδάμ, 2018), ενώ παράλληλα δημιουργεί κίνητρα και αποτελεί ένα ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που συντελεί σε μια παραγωγική μαθησιακή διαδικασία.

Τα πλεονεκτήματα των φορητών τεχνολογιών μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ειδικότερα για τη διδασκαλία της επιστήμης της Πληροφορικής. Η εκπαιδευτική αυτή δράση αποτελεί μία καινοτόμα πρόταση που δεν περιστρέφεται γύρω από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, αλλά βασίζεται στη διάδραση, τη συνεργασία και τη διασκέδαση και ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών μέσα από το παιχνίδι και την εμπλοκή τους στην ανάπτυξή του. Ως μέσο μάθησης, τα παιχνίδια παρέχουν πολλά υποσχόμενες δυνατότητες για να παρακινήσουν και να εμπλέξουν τους μαθητές στη μάθηση (Chen et al., 2012; Echeverria et al., 2011).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αποτίμησης της δράσης, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες, δηλώνοντας ως πιο αγαπημένες την υλοποίηση του παιχνιδιού με Actionbound (72%), το στήσιμο των δωματίων για τις δοκιμές (57%), και την επεξεργασία κειμένων και εικόνων (30%). Επίσης, οι περισσότεροι/ες (72%) δήλωσαν ότι βελτίωσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητές σχετικά με τις κινητές τεχνολογίες, εκτός από κάποιους/ες (25%) που ανέφεραν ότι είχαν ήδη μεγάλη εμπειρία. Στην ερώτηση αν θα ξαναχρησιμοποιούσαν την εφαρμογή Actionbound και τους QR κωδικούς στο μέλλον, οι περισσότεροι/ες απάντησαν θετικά, για ανάπτυξη παιχνιδιών quiz και escape-rooms για την οικογένεια και φίλους/ες. Τέλος, τα περισσότερα παιδιά (82%) δήλωσαν ευχαριστημένα με το παιχνίδι που ολοκλήρωσαν και ότι ανυπομονούν να παιχτεί και από τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Πέρα από τη δράση της ανάπτυξης του παιχνιδιού, το "Escape The Lab" ως τελικό προϊόν παρέχει τη δυνατότητα στους παίκτες να έρθουν σε επαφή με ένα μεγάλο εύρος κλάδων της Πληροφορικής, αυξάνοντας τις θεωρητικές γνώσεις τους, αναπτύσσοντας την προγραμματιστική τους σκέψη και καλλιεργώντας παράλληλα τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Στα μελλοντικά σχέδια είναι ο εμπλουτισμός του παιχνιδιού με περισσότερα δωμάτια και περισσότερα quiz σε κάθε δωμάτιο, όπως και η ένταξη του παιχνιδιού στα μαθήματα Τ.Π.Ε. ώστε να παίζεται εντός ωραρίου από όλους τους μαθητές και μαθήτριες των Ε' και ΣΤ' τάξεων Δημοτικού.

Αναφορές

Chen, Z. H., Liao, C. C. Y., Cheng, H. N. H., Yeh, C. Y. C. and Chan, T. W. (2012). Influence of game quests on pupils' enjoyment and goal-pursuing in math learning, *Educational Technology and Society*, 15(2), pp. 317–327.

Echeverria, A., Garcia-Campo, C., Nussbaum, M., Gil, F., Villalta, M., Amestica, M. and Echeverria, S. (2011). A framework for the design and integration of collaborative classroom games, *Computers & Education*, 57(1), pp. 1127–1136.

Samsiah, B., Azidah , A.B. (2013). Adoption and application of mobile learning in the education industry. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 90 pp.720 –729

Επίσημη ιστοσελίδα QR Code https://www.qrcode.com/en/

Επίσημη ιστοσελίδα Actionbound https://en.actionbound.com/

Επίσημη ιστοσελίδα Actionbound App https://en.actionbound.com/download/

Επίσημη ιστοσελίδα Voki https://www.voki.com/

Βίντεο με τον Δόκτωρα Tom Cat: https://www.voki.com/site/pickup?scid=18027119&chsm=aa9252e8686aa86559dc4bde1ccca461

Αδάμ, Δ. (2019). Ανάπτυξη ψηφιακού παιχνιδιού για τη διδασκαλία των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, p. 16.

Μαλλιαράκης, Χ. (2017). *Μπορείς να αποδράσεις από το Εργαστήριο του Dr. Tom Cat?* Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις

Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και τη μάθηση (εκπ/κό λογισμικό, διαδίκτυο κ.λπ.) - Ειδική Αγωγή (σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες)

Εφαρμογή εκπαιδευτικού λογισμικού για ενίσχυση αυτονομίας μαθητή με ΔΑΦ: Μελέτη περίπτωσης.

Δημητρίου Ανδρονίκη
Μηχανικός Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας Ελεύθερος Επαγγελματίας
dimi.topo@gmail.com

Καλαφατίδης Πέτρος
Μηχανικός Πληροφορικής Ελεύθερος Επαγγελματίας
calafatidis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού λογισμικού για την ενίσχυση της αυτονομίας μαθητή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Δ.Α.Φ.). Χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων η ποιοτική μέθοδος λόγω του ότι η διερεύνηση αφορούσε την ατομική δράση του ατόμου μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Το υποκείμενο έρευνας ήταν ένας μαθητής με ΔΑΦ που φοιτούσε στη Γ΄ Γυμνασίου και η έρευνα έλαβε χώρα στο σπίτι του. Για την έρευνα δράσης δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό για την ενίσχυση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που στόχο έχουν να βελτιώσουν την αυτονομία του μαθητή με ΔΑΦ στο κοινωνικό πλαίσιο. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού λογισμικού και να διαπιστωθεί κατά πόσο το συγκεκριμένο λογισμικό πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση συγκεκριμένων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτονομίας του μαθητή με ΔΑΦ. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών με πρωτογενή παρατήρηση στο περιβάλλον που αυτές διαδραματίζονται. Σκοπός της έρευνας δεν ήταν ο έλεγχος υποθέσεων που έχουν διατυπωθεί πριν τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του εξεταζόμενου αντικειμένου και εις βάθος κατανόησή του.

Λέξεις Κλειδιά:Αυτισμός, ΔΑΦ, Εκπαιδευτικό Λογισμικό, Μελέτη Περίπτωσης, Ενίσχυση Αυτονομίας.

Εισαγωγή

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορεί να βοηθήσει στην Ειδική Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην τροποποίηση της διδακτικής προσέγγισης (Στασινός, 2013).

Το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να έχει μια σειρά από οφέλη για τον εκπαιδευόμενο, όπως η επαναληπτική εξάσκηση σε δεξιότητες, που βοηθά στην οικοδόμηση εννοιών και στην απόκτηση γνώσης στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Επιπλέον, η εργασία διεξάγεται σε δομημένο περιβάλλον και το πλαίσιο εργασίας είναι ρυθμιζόμενο έτσι ώστε να γνωρίζουν τι να περιμένουν κάθε στιγμή. Τέλος, η απόκτηση γνώσης γίνεται λιγότερο κουραστική μέσα από κινούμενα αντικείμενα και ηχητικά εφέ και η απολαβή στιγμιαίας ικανοποίησης όταν δίνουν τη σωστή απάντηση τους ενισχύει την αυτοπεποίθηση αλλά και τη διάθεση να συνεχίσουν (Ρετάλης, 2005).

Ο στόχος της παρέμβασης είναι η ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου με αυτισμό που θα του διασφαλίσουν την αυτονομία του στο συγκεκριμένο πλαίσιο της κοινότητας. Συγκεκριμένα, με την παρούσα παρέμβαση επιδιώκεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς, η ανάπτυξη νέων μορφών συμπεριφοράς και η ανάπτυξη των ικανοτήτων του Α. στο συγκεκριμένο πλαίσιο έτσι ώστε να επιτευχθεί η μείωση ή η

εξαφάνιση προβληματικών μορφών συμπεριφοράς και η δημιουργία προϋποθέσεων για κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση (Κασσωτάκη, 2013).

Για την πραγματοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η τεχνολογία, η οποία μπορεί να προσομοιώσει την πραγματικότητα και να κερδίσει το ενδιαφέρον του μαθητή όπως και να διασφαλίσει την ευχάριστη εκμάθηση δεξιοτήτων. Το λογισμικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να πετύχει την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με το να χρησιμοποιεί τα ενδιαφέροντα του παιδιού για να δημιουργήσει συνθήκες προώθησης προορισμένες να προάγουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Στασινός, 2013).

Έρευνα Δράσης

Για την έρευνα δράσης δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό για την ενίσχυση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που στόχο έχουν να βελτιώσουν την αυτονομία του μαθητή με ΔΑΦ στο κοινωνικό πλαίσιο. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού λογισμικού.

Το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο σε τρία σενάρια. Το πρώτο σενάριο περιλαμβάνει την προσομοίωση της διαδικασίας επιλογής από λίστα προϊόντων σε ένα σούπερ μάρκετ, το δεύτερο σενάριο αποτελεί συνέχεια του πρώτου και περιλαμβάνει την προσομοίωση της διαδικασίας επιλογής των κατάλληλων χαρτονομισμάτων ή νομισμάτων για τη συμπλήρωση του ποσού που αντιστοιχεί στην εκάστοτε αγορά ή σε μια άλλη υπηρεσία και το τρίτο σενάριο περιλαμβάνει ερωτήσεις που βοηθούν στην επιλογή της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι δοκιμασίες παίζονται με το ποντίκι και τα βελάκια του πληκτρολογίου και υπάρχει αρχική δοκιμασία του παιχνιδιού για την εξοικείωση του μαθητή.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η εκπαίδευση του μαθητή με ΔΑΦ σε γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για να ενισχυθεί η αυτονομία του στο πλαίσιο της κοινότητας. Η αξιολόγηση ήταν έτσι δομημένη που θα παρατηρούνταν οι γνώσεις που αποκόμισε ο μαθητής από τη χρήση του λογισμικού και αν με βάση αυτές ενισχύθηκε η αυτονομία του. Συνεπώς, παρατηρήθηκε αν μπορεί και σε τι βαθμό να ανταπεξέλθει στις αυτοδιαχειριζόμενες δεξιότητες της καθημερινής ζωής και κατά πόσο μειώθηκε η συχνότητα ακατάλληλης συμπεριφοράς στο πλαίσιο της κοινότητας.



Εικόνα 1. Λίστα προϊόντων-Μεταφορά στο καλάθι με drag and drop



Εικόνα 2. Τα προϊόντα που μεταφέρονται στο καλάθι, αφαιρούνται απο τη λίστα αυτόματα



Εικόνα 3. Αφαίρεση ποσού απο το εικονικό πορτοφόλι με drag and drop προς στο ταμείο



Εικόνα 4. Συγκέντρωση του ποσού, επιβράβευση, συνέχεια στο επόμενο στάδιο



Εικόνα 5. Ερωτήσεις Σωστού -Λάθους, ανατροφοδότηση με ήχο σε περίπτωση σωστής απάντησης , επισήμανση με ήχο σε περίπτωση λανθασμένης.



Εικόνα 6. Τέλος εκπαιδευτικού λογισμικού

Ερευνητική Διαδικασία

Ο χρόνος εφαρμογής του προγράμματος διήρκεσε τρεις εβδομάδες με συχνότητα 3 φόρες την εβδομάδα και διεξήχθη στο σπίτι του μαθητή. Αναλυτικότερα, την πρώτη εβδομάδα δόθηκε η μέγιστη βοήθεια στον εκπαιδευόμενο για την κατανόηση και εμπέδωση του προγράμματος, όπως οδηγίες για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και όπου χρειαζόταν παραινέσεις και υπενθυμίσεις. Η παρακολούθηση αρχικά ήταν στενή αλλά σταδιακά με το πέρασμα των ημερών μειωνόταν όπως και η παροχή βοήθειας. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε λεκτική ενίσχυση για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

Στο τέλος κάθε εβδομάδας, γινόταν μια δραστηριότητα όπου δινόταν η ευκαιρία στο μαθητή να εφαρμόσει τις δεξιότητες που στόχευε να ενισχύσει το λογισμικό πρόγραμμα σε διάφορα πλαίσια της κοινότητας, όπως το σούπερ μάρκετ, κάποια δημόσια υπηρεσία, κ.ά. Στην παραπάνω διαδικασία, οι παρατηρήσεις που αφορούσαν τις επιμέρους γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες καταγράφονταν σε ημερολόγιο από τους ερευνητές.

Ανάλυση δεδομένων

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Συγκεκριμένα, συμπληρώθηκαν τρία ημερολόγια παρατήρησης από τους ερευνητές που κατέγραφαν το πώς ανταποκρίθηκε ο μαθητής στο πρόγραμμα παρέμβασης, τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και το βαθμό στον οποίο ο μαθητής εφάρμοσε τις δεξιότητες αυτές εκτός πλαισίου παρέμβασης. Στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε το ημερολόγιο της 3ης βδομάδας που παρουσιάζει και την τελική εικόνα του μαθητή στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Ημερολόγιο 1. Πρόγραμμα παρέμβασης 3η βδομάδα

Πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση αυτονομίας. 3η εβδομάδα			
Πώς ανταποκρίθηκε ο μαθητής στο πρόγραμμα παρέμβασης;	Ποιες γνωστικές δεξιότητες βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος;	Ποιες κοινωνικές δεξιότητες βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος;	Σε ποιο βαθμό εφάρμοσε τις δεξιότητες εκτός πλαισίου παρέμβασης;
Την τελευταία βδομάδα του προγράμματος παρέμβασης ο Α. ήταν αρκετά εξοικειωμένος με το παιχνίδι. Δεν χρειάστηκε να του δοθεί καμία περαιτέρω διευκρίνιση. Όσον αφορά τη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο Α. ήταν αγχωμένος μην κάνει λάθος. Πολλές φορές έχανε την συγκέντρωση του από το παιχνίδι εστιάζοντας την προσοχή του στο ενδεχόμενο λάθους. Η ερευνήτρια τον καθησύχαζε, εξηγώντας του ότι σε αυτό το παιχνίδι δεν μπορεί να χάσει και ότι έχει την δυνατότητα να προσπαθήσει όσες φορές θέλει. Τέλος, ο Α. συνέχισε την προσπάθεια του λιγότερο αγχωμένος. Πρέπει να τονιστεί ότι καθώς περνούσε το κάθε στάδιο και επιβραβευόνταν από το παιχνίδι ο Α. χαιρόταν και γελούσε.	Ο Α. έχει κάνει αρκετή πρόοδο στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Συγκεκριμένα, την τελευταία βδομάδα ήταν ικανός να ξεχωρίσει τα 10,20,50 λεπτά, τα 1 και 2 ευρώ καθώς και τα χαρτονομίσματα των 5, 10 και 20 ευρώ. Επιπλέον, κατανόησε την αξία των παραπάνω κερμάτων και χαρτονομισμάτων βάζοντας τα στην σωστή σειρά με βάση την αξία τους.	Την τελευταία εβδομάδα στο τρίτο σενάριο του παιχνιδιού ο Α. απάντησε σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις. Έκανε λάθη που οφείλονταν στο άγχος που ένιωθε. Όταν η ερευνήτρια του εξήγησε ότι στο συγκεκριμένο παιχνίδι δεν μπορεί να χάσει και ότι έχει την δυνατότητα να παίζει όσες φορές θέλει ο Α. καθησυχάστηκε και συνέχισε την προσπάθεια του.	Την τελευταία ημέρα της παρέμβασης ο Α. επισκέφτηκε το σουπερ μάρκετ της γειτονιάς του. Η σειρά που ακολούθησε ήταν η εξής: Κρατώντας τη λίστα στο χέρι του ακολούθησε ακριβώς τη σειρά που ήταν γραμμένα τα προϊόντα, με την διαφορά ότι αναφέρονταν παραπάνω προϊόντα σε σχέση με τις προηγούμενες του αγορές. Αφού τα συγκέντρωσε στο καλάθι του, κατευθύνθηκε στο ταμείο όπου και κάθισε πίσω από τον τελευταίο κύριο που περίμενε στη σειρά. Πρέπει να τονιστεί ότι στην προηγούμενη του επίσκεψη δεν το είχε κάνει. Όταν ήρθε η σειρά του, έβαλε το καλάθι του στο ταμείο. Η ταμίας του είπε το τελικό ποσό, άνοιξε το πορτοφόλι του και έβγαλε ένα χαρτονόμισμα των 5 ευρώ και της το έδωσε. Δεν κάλυπτε το ποσό και του είπε ότι πρέπει να δώσει αλλά 6 ευρώ και 40 λεπτά. Ο Α. φάνηκε αγχωμένος και δεν κατανόησε το ποσό που του ζητήθηκε. Η ερευνήτρια βοήθησε τον Α. να συμπληρώσει το ποσό λόγω του ότι ο Α. χρονοτριβούσε και οι υπόλοιποι πελάτες δυσανασχετούσαν. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο Α. έχει κατακτήσει τις κοινωνικές δεξιότητες στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Όσον αφορά τις γνωστικές δεξιότητες έχει κατακτήσει ένα μέρος αλλά είναι φανερό ότι χρειάζεται η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να μπορέσει ο Α. να κατακτήσει εξολοκλήρου τις γνωστικές δεξιότητες που αφορούν την κατανόηση και την διαχείριση χρημάτων.

Στοχευμένες προτάσεις - Συμπεράσματα

Έρευνες που αφορούσαν την αποτελεσματικότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζουν ισχυρές ενδείξεις για το ότι η χρήση γενικά του ηλεκτρονικού υπολογιστή, αλλά και ειδικότερα εκπαιδευτικών λογισμικών ή ψηφιακών παιχνιδιών ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία σε μαθητές με αυτισμό. Το σημαντικό είναι η αξιολόγηση και η επιλογή των κατάλληλων λογισμικών που θα υποστηρίξουν τους δεδομένους εκπαιδευτικούς στόχους. Συνεπώς, η επιλογή των λογισμικών θα πρέπει να επιτρέπει την εκπλήρωση των γενικών και ειδικών στόχων οι οποίοι έχουν τεθεί στη μαθησιακή διαδικασία (Ράπτης και Ράπτη, 2007).

Σύμφωνα με τον Λυμπούδη (2009) όσον αφορά την μελλοντική έρευνα επισημαίνεται ότι ελληνόγλωσσα εκπαιδευτικά λογισμικά δεν υπάρχουν αρκετά σε σχέση με τα ξενόγλωσσα. Τονίζει ιδιαίτερα την προσέγγιση του αντικειμένου της γλώσσας σε παιδιά με ΔΑΦ, όπου στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός λογισμικών (Παπάνης et.al. ,2009). Επιπροσθέτως, υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών λογισμικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της νοητικής ανάπτυξης και της φαντασίας του παιδιού. Επιπλέον, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν λογισμικά που θα ενίσχυαν την καλλιέργεια κριτικής και αφαιρετικής σκέψης, ενώ παράλληλα θα ωθούσαν, μέσω των λαθών των μαθητών-χρηστών, σε μια διαδικασία τροποποίησης των αρχικών ιδεών τους (Σολομωνίδου, 2006).

Κλείνοντας, παρατηρείται από τα παραπάνω η έλλειψη εκπαιδευτικών λογισμικών προγραμμάτων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συνεπώς, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στο κομμάτι του ορθού σχεδιασμού εκπαιδευτικών λογισμικών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο.
Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να ερευνηθεί ο σχεδιασμός λογισμικών που θα απευθύνεται στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ και θα αφορά την καθημερινή τους φροντίδα όπως και συμπεριφορά. Επίσης, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν λογισμικά τα οποία θα κάλυπταν την διδακτέα ύλη των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αναλυτικότερα, τα παιδιά με ΔΑΦ θα μπορούσαν να μάθουν το αλφάβητο, να δημιουργούν λέξεις και προτάσεις, να μάθουν τους αριθμούς και να λύνουν απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης. Φυσικά, θα μπορούσαν να γίνουν περαιτέρω έρευνες για τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών και στα υπόλοιπα μαθήματα του δημοτικού σχολείου όπως και του Γυμνασίου. Θα ήταν πολύ χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς τυπικής εκπαίδευσης καθώς και για τους ειδικούς παιδαγωγούς να έχουν ένα τέτοιο εργαλείο στα χέρια τους ώστε να καθοδηγούν τον μαθητή με βάση τη διδακτέα ύλη του σχολείου τυπικής εκπαίδευσης αντί να χρησιμοποιούν, μεθόδους και υλικό που να είναι εντελώς ανεξάρτητο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί η σημαντικότητα έρευνας για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών λογισμικών που θα εφαρμόζονται στο σπίτι έτσι ώστε να ενισχύονται οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με ΔΑΦ στην περίπτωση που δεν του δίνεται η ευκαιρία να φοιτά σε σχολείο είτε τυπικής είτε ειδικής εκπαίδευσης.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να γίνουν έρευνες με στόχο τη δημιουργία λογισμικών προγραμμάτων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν από ενήλικες με ΔΑΦ στο επαγγελματικό πλαίσιο, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί ακόμη λόγω του ότι η ελληνική κοινωνία βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο όσον αφορά την αποδοχή και διευκόλυνση των ατόμων με ΔΑΦ στην εργασία.

Αναφορές

Andrews, J. and Lupart J. (2000) *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children*. Nelson Thomson Learning :Scarborough Canada.

Association for Science in Autism Treatment (x.x.) *Using computerized games to teach face recognition skills to children with Autism Spectrum Disorder: the Let's Face It! Program* [Online] Available from: http://www.asatonline.org/research-treatment/research-

synopses/using-computerized-games-to-teach-face-recognition-skills-to-children-with-autism-spectrum-disorder-the-lets-face-it-program/ [Accessed: 08/04/2021].

Faherty, C. (2003) *Τι σημαίνει για μένα;* Μεταφρασμένο από Παπαγεωργίου Β., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ.(2005) *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων.* Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω.

Κασσωτάκη, Α. (2013) *Κατανοώντας τον αυτισμό* .[Online]. Available at: http://www.ikidcenters.com/wp-content/uploads/2013/08/ePaper_katanoontas_ton_autismo.pdf [Accessed: 10/04/2021].

Καχριμάνης Γ., Κόμης Β. και Αβούρης Ν.(χ.χ) *Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας.* Πανεπιστήμιο Πατρών. [Online] Available from: http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf [Accessed: 10/04/2021].

Λυμπούδης, Β. (2009) *Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας στον αυτισμό*. Στο: Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, Α. Βίκη. *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή: Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.

Μικρόπουλος, Τ. (2000) *Εκπαιδευτικό λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μουτσινάς, Γ. (χ.χ.) *Η συμβολή του θεραπευτικού προγράμματος TEACCH σε άτομα με αυτισμό.*[Online]. Available at: http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/193/433 [Accessed: 09/04/2021].

Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ.(χ.χ.) *Αυτισμός – Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές - ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα

Ράπτης, Α. και Ράπτη Α. (2007) *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σολομωνίδου Χ. (2004) *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία- Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*. Γ΄ έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Σολομωνίδου, Χ. (2006) *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός (constructivism) και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στασινός, Δ. (2013) *Η ειδική εκπαίδευση 2020- Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Quill A. K. (2000) *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδία, Τρόποι να αναπτύξετε την Επικοινωνία και την Κοινωνικότητα.* Επιστημονική επιμέλεια: Μεσσήνης Λ. & Αντωνιάδης Μ. Αθήνα :Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Ρετάλης, Σ. (2005) *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα : Καστανιώτης.

Φίλιας, Β. (2007) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Έκδοση 7η, Gutenberg: Αθήνα.

Πρόγραμμα για τη δια βίου υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών διατροφής και άσκησης, την παραγωγή καινοτόμου διατροφικού προϊόντος και την επαγγελματική αποκατάσταση μαθητών που φοιτούν σε δομή ειδικής αγωγής.

Μουσουλή Μαρία,
Καθηγήτρια Ειδικής Φυσικής Αγωγής
ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου Αττικής, mousouli@hotmail.com

Ευγενιάδης Γιώργος,
Τεχνολόγος Τροφίμων,ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου Αττικής

Καρατάσιου Αγγελική,
Τεχνολόγος Τροφίμων,ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου Αττικής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη δια βίου υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών διατροφής και άσκησης των μαθητών, καθώς επίσης και στη δημιουργία ενός καινοτόμου προϊόντος από τους μαθητές του Ειδικού Εργαστηριού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του Ν. Ηρακλείου Αττικής, έτσι ώστε η αποκτηθείσα εμπειρία να βοηθήσει τα παιδιά στην μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Πιο αναλυτικά, στόχος του προγράμματος ήταν η εισαγωγή των μαθητών στη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης, παραγωγής, προώθησης, διάθεσης και πώλησης του προϊόντος. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 10 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας 13-18 ετών και η συνολική του διάρκεια ήταν 8 μήνες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές του εργαστηρίου μαγειρικής απέκτησαν πολύτιμες γνώσεις σε θέματα διατροφής και άσκησης και εμπειρία για τη δημιουργία θρεπτικού σνακ, εφόδια τα οποία τους βοήθησαν να αφουγκράζονται τις ανάγκες της αγοράς, να σχεδιάζουν καινοτόμα και συγχρόνως υγιεινά προϊόντα, να προχωρούν στην παραγωγή του προϊόντος, να το διαφημίζουν, καθώς επίσης να το προωθούν στην αγορά. Μακροπρόθεσμος στόχος του προγράμματος ήταν η διαμόρφωση υγιεινών επιλογών διατροφής και άσκησης, καθώς επίσης και η επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών μέσα από την απόκτηση χρήσιμων γνώσεων και εμπειρίας, οι οποίες θα τους προετοιμάσουν να βγουν στην αγορά εργασίας αποφοιτώντας από το σχολείο και να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας. Η εμπειρία και οι γνώσεις τις οποίες απέκτησαν οι μαθητές τους κατέστησαν ικανά, καταρτισμένα και υπεύθυνα άτομα, τα οποία μπορούν να διεκδικήσουν το αναφαίρετο δικαίωμα τους για ίση μεταχείριση ως ενεργά μέλη της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: καινοτόμο προϊόν, επαγγελματική αποκατάσταση, ειδική αγωγή, υγιεινή διατροφή, δια βίου άσκηση

Εισαγωγή

Είναι μείζονος σημασίας η κατανόηση της δυνατότητας που έχουν οι γονείς να επηρεάσουν τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών τους κατά την παιδική ηλικία επιδρώντας όχι μόνο στην ποιότητα αλλά και στην ποσότητα της προσλαμβανόμενης τροφής. Εξ' ίσου σημαντική είναι η ενημέρωση τόσο των γονέων όσο και των μαθητών για το μέγεθος της μερίδας φαγητού, καθώς επίσης και για την ενεργειακή πρόσληψη (Martins Mourao Carvahal, Fonseca & Teles de Castro Coelho, 2011). Έρευνες έδειξαν, ότι οι παρεμβάσεις μπορούν να είναι αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση της παχυσαρκίας αρκεί να εστιάζουν στην μείωση της χρησιμοποιώντας παρεμβάσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στην αλλαγή της συμπεριφοράς τόσο σε θέματα διατροφής όσο και φυσικής

δραστηριότητας (Graf, Koch & Falkowski, 2005, Summerbell, Waters & Edmunds, 2005). Μείζονος σημασίας είναι η ενημέρωση των παιδιών αλλά και των γονιών τους για τα γεύματα της ημέρας. Δυστυχώς, η παράληψη του πρωινού γεύματος συντελεί στην αυξημένη κατανάλωση σνακ, χαμηλά σε φυτικές ίνες, υψηλά σε λίπη καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (Resnicow, 1991).

Παράλληλα, μία από της κυριότερες ανησυχίες τόσο της οικογένειας όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών που φοιτούν σε δομές της ειδικής αγωγής. Οι μαθητές αποφοιτώντας από το σχολείο τους είναι αναγκαίο, να συνεχίσουν να είναι ενεργά μέλη της πολιτείας, είτε συνεχίζοντας τις σπουδές τους σε κάποια ανώτερη δομή, είτε βρίσκοντας εργασία στον τομέα στον οποίο είχαν ειδικευτεί στο σχολείο. Η εργασιακή εμπειρία οποιασδήποτε μορφής αυξάνει τις πιθανότητές να εργαστούν μετά το σχολείο, αρκεί η εμπειρία, να περιλαμβάνει καθοδήγηση στον εργασιακό χώρο, να έχει ένα εξατομικευμένο πλάνο, να ενισχύει την εμπειρική μάθηση και να υποστηρίζει τη επαγγελματική σταδιοδρομία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Ταυτόχρονα, μείζονος σημασίας είναι η πληροφόρηση και ενημέρωση τόσο των νέων ΑμεΑ, όσο και των οικογενειών τους σχετικά με τη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης στην περιοχή τους, ενώ παράλληλα και τα σχολεία οφείλουν, να παρέχουν ειδική στήριξη (Ούρδα, 2020). Η παραπάνω πληροφόρηση μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση μιας προσέγγισης μεταβατικών προγραμμάτων, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχή μετάβαση των νέων ΑμεΑ, αρκεί να υπάρξει συντονισμός και αλληλεπίδραση πολλών ομάδων και οργανισμών. Οι νέοι ΑμεΑ είναι ωφέλιμο να οργανώνουν συναντήσεις με τους εργοδότες και τους εργαζόμενους σε εργασιακούς χώρους. Αρωγός σ' αυτή την προσπάθεια μπορεί και οφείλει, να είναι το σχολείο φοίτησης αλλά και η τοπική κοινωνία, η οποία είναι απαραίτητο να αγκαλιάζει αυτά τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη για δημιουργία προγραμμάτων στα σχολεία με στόχο τον συνδυασμό τόσο την ενσωμάτωσης υγιεινών επιλογών διατροφής στο καθημερινό διαιτολόγιο των μαθητών, όσο και της άσκησης τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα. Επιπρόσθετα, τα σχολεία ειδικής αγωγής επαγγελματικής κατάρτισης οφείλουν να εφοδιάζουν τους μαθητές με γνώσεις και εμπειρία μέσω της πρακτικής εξάσκησης έτσι ώστε να ενταχθούν στους κόλπους της κοινωνίας ομαλά εξασκώντας το επάγγελμα για το οποίο παρακολουθούσαν μαθήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους.

Μέθοδος

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 10 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν στο σχολείο ειδικής Αγωγής ΕΕΕΕΚ Ν. Ηρακλείου. Οι μαθητές υπάγονται στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής, όπου έχουν τη δυνατότητα εκτός από τα μαθήματα κορμού που παρακολουθούν όλοι οι μαθητές, να περνούν αρκετές ώρες του εβδομαδιαίου ωρολόγιου προγράμματος στη κουζίνα, αποκτώντας γνώσεις για τη διατροφή, για τη μαγειρική τέχνη και ταυτόχρονα να κάνουν πρακτική εξάσκηση. Απώτερος στόχος του εργαστηρίου μαγειρικής είναι η διδασκαλία βασικών αρχών της υγιεινής διατροφής, η παροχή γνώσεων για την παρασκευή των βασικών γευμάτων και των ενδιάμεσων σνακ, καθώς επίσης και η προετοιμασία των μαθητών με εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα υγιεινής στο χώρο της κουζίνας και μαγειρικής, έτσι ώστε αποφοιτώντας από το σχολείο να είναι ικανοί να εργαστούν επαγγελματικά.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 10 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας 13-18 ετών. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν συνολικά 8 μήνες, οι συναντήσεις ορίστηκαν 3 φορές ανά εβδομάδα και είχαν συνολική διάρκεια 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για τη διεξαγωγή του προγράμματος ήταν η καθηγήτρια ειδικής φυσικής αγωγής και οι καθηγητές τεχνολογίας τροφίμων-διατροφής.

Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα είχε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας είχε ως αντικείμενο τη γνώση θρεπτικών συστατικών των τροφών και τη διατροφική τους αξία. Ο

δεύτερος άξονας είχε ως αντικείμενο τη κατανόηση της σημαντικότητας της φυσικής δραστηριότητας στην καθημερινότητα του ατόμου και τη συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Ο τρίτος άξονας αφορούσε τη δημιουργία ενός πρωτότυπου προϊόντος με απλά αλλά συνάμα θρεπτικά συστατικά, το οποίο θα ήταν εύκολο στην παρασκευή του από άτομα εφηβικής ηλικίας, θα είχε χαμηλό κόστος και ταυτόχρονα υψηλή διατροφική αξία. Παράλληλα, με τη συνταγή οι μαθητές δημιουργήσαν ένα παιχνίδι με κάρτες, το οποίο με πρωτότυπο και διασκεδαστικό τρόπο ενημερώνει τους συμμετέχοντες για τη θρεπτική αξία των φρούτων και των λαχανικών. Οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς συνεργάστηκαν όλοι μαζί και οργάνωσαν το στήσιμο, την έρευνα και ανάπτυξη του προϊόντος, τη προμήθεια πρώτων υλών, τη τιμολόγηση, τη προώθηση, και τη διαφήμιση του προϊόντος.

Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε οι μαθητές 1 φορά την εβδομάδα στη 2ηωρη συνάντηση διδάσκονταν τις αρχές της υγιεινής διατροφής και τη σημασία της στην προαγωγή της υγείας στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους ως ενήλικες, μετά τη λήξη του σχολείου. Τα μαθήματα περιλάμβαναν παρουσιάσεις των διατροφικών συστατικών (υδατάνθρακες, λίπη, πρωτεΐνες, ιχνοστοιχεία, βιταμίνες), τι είναι η θερμίδα και τι είναι το αρνητικό και θετικό ισοζύγιο θερμίδων, δημιουργία πυραμίδας μεσογειακής διατροφής. Παράλληλα, σχεδιάστηκε το παιχνίδι με τις κάρτες, το οποίο περιλάμβανε 12 φρούτα και λαχανικά μαζί με την θρεπτική τους αξία. Υπήρξε συνεργασία με τον καθηγητή καλλιτεχνικών, ο οποίος μαζί με μαθητές του σχολείου, σχεδίασαν το λογότυπο του προϊόντος καθώς επίσης τα φρούτα και τα λαχανικά για το παιχνίδι με τις κάρτες. Το 2ο δίωρο είχε ως αντικείμενο την υιοθέτηση ένταξης της άσκησης στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα τουλάχιστον 3 φορές. Για το παραπάνω στόχο δημιουργήθηκε από την καθηγήτρια ειδικής φυσικής αγωγής ένας εβδομαδιαίος πίνακας στον οποίο ο κάθε μαθητής σημείωνε πόσες φορές ασκήθηκε την κάθε εβδομάδα και ποια ημέρα, ενώ παράλληλα ένας ακόμη στόχος που καταγράφονταν ήταν η κατανάλωση ενός φρούτου καθημερινά. Ποιο συγκεκριμένα η άσκηση που είχε οριστεί ήταν το βάδισμα με συνοδεία γονέα για 45 λεπτά. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα διδασκαλίας οι νέες τεχνολογίες και μέσω παρουσιάσεων και προβολών βίντεο τονίστηκαν τα οφέλη και η σημαντικότητα της άσκησης στην καθημερινότητα του ατόμου καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής, καθώς επίσης ο τρόπος συμβολής της στην καλυτέρευση της ποιότητας ζωής του ενήλικου ατόμου. Το 3ο 2ωρο αφορούσε τη δημιουργία ενός καινοτόμου προϊόντος υγιεινού και θρεπτικού, το οποίο θα ήταν εύκολο στην παρασκευή του από εφήβους. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν ήταν α) brainstorming: καταιγισμός ιδεών για την πιο πρωτότυπη συνταγή, β)αξιολόγηση ιδεών και ψηφοφορία για την ανάδειξη του καταλληλότερου προϊόντος, γ)δοκιμές εναλλακτικών συνταγών και ανάδειξη της νοστιμότερης και συνάμα θρεπτικότερης εκδοχής σύμφωνα με τη γνώμη των καθηγητών και των μαθητών του σχολείου, δ)εύρεση χορηγών για την προμήθεια των πρώτων υλών και της συσκευασίας, ε)παραγωγή προϊόντος, στ) συσκευασία προϊόντος, ζ)διαφήμιση προϊόντος (συνεντεύξεις στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο, προώθηση στα social media), η) δημιουργία περιπτέρου σε εμπορικό κέντρο της Αθήνας, και πώληση του τελικού προϊόντος από τους ίδιους τους μαθητές του ειδικού σχολείου μαζί με τη βοήθεια των υπεύθυνων καθηγητών. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι, το τελικό προϊόν ήταν ένα μπισκότο από ρεβίθι το οποίο παρασκευάστηκε σε δύο γεύσεις: την γλυκιά και την αλμυρή γεύση. Η τελική συσκευασία του προϊόντος περιείχε μια από τις δύο γεύσεις αλμυρή ή γλυκιά. Οι μαθητές σκέφτηκαν να χωρίσουν τις κάρτες ισόποσα και να συμπεριλάβουν τις κάρτες με τα φρούτα στη γλυκιά γεύση και τις κάρτες με τα λαχανικά στην αλμυρή γεύση. Έτσι αν κάποιος ήθελε να έχει ολοκληρωμένο το παιχνίδι, για να μπορεί να το παίξει θα έπρεπε να αγοράσει και τις δύο γεύσεις, γεγονός που αύξησε επιτυχώς τις πωλήσεις. Αξίζει να σημειωθεί σ’ αυτό το σημείο, ότι τα ίδια τα παιδιά ανέλαβαν πρωταγωνιστικούς ρόλους όπως αυτόν του υπεύθυνου παραγωγής, του υπεύθυνου συσκευασίας, του υπεύθυνου τήρησης κανόνων υγιεινής και ασφάλειας, υπευθύνου διαφήμισης και προώθησης στην αγορά έχοντας πάντα στο πλευρό τους τους

καθηγητές τους. Μέσα από τη διαδικασία του σχεδιασμού, παραγωγής, αξιολόγησης αναπτύχθηκε η κριτική τους σκέψη και η ικανότητα τους να μπορούν να είναι δημιουργικοί μέσα στην ομάδα, καλλιεργώντας ένα κλίμα αλληλοβοήθειας, συνεργασίας, σεβασμού και αλληλοϋποστήριξης. Οι μαθητές απέδειξαν ότι ένα μπισκότο μπορεί να είναι γευστικό, θρεπτικό με μεγάλη διατροφική αξία χωρίς να περιέχει ζάχαρη και άλευρα αλλά θρεπτικά υλικά όπως το ρεβίθι, η βρώμη, το φυστικοβούτυρο και το μέλι.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έδειξαν ενθουσιασμό και υπευθυνότητα ενώ παράλληλα τονώθηκε η αυτοπεποίθηση τους. Οι μαθητές τόλμησαν να εκφράσουν τις ιδέες τους και μέσα από την ομαδική εργασία να τις υλοποιήσουν. Κατέκτησαν γνώσεις για τη σημασία της υγιεινής διατροφής και των διατροφικών επιλογών στα γεύματα και τα σνακ και κατανόησαν τη σημασία της δια βίου άσκησης. Συγκεκριμένα, δεσμευτήκαν να περπατάνε 3 φορές ανά εβδομάδα για τουλάχιστον 45 λεπτά. Η εργασία σε μια ομάδα ενίσχυσε την κοινωνικότητα τους και η ανάληψη ρόλων τους έδωσε την αίσθηση ότι είναι χρήσιμοι, σημαντικοί και ότι συμμετέχουν οι ίδιοι στη λήψη αποφάσεων συνεργαζόμενοι και αλληλοβοηθούμενοι όλοι μαζί ως μέλη μιας ομάδας. Επίσης, όλη η διαδικασία λειτούργησε εμψυχωτικά, τα παιδιά ένιωσαν δημιουργικά, ενώ ταυτόχρονα η ιδέα ότι αποφοιτώντας από το σχολείο είτε θα μπορούσαν, να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μια άλλη δομή, είτε να εργαστούν σε μια επιχείρηση τους γέμισε αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία. Είναι μείζονος σημασίας το γεγονός ότι, τα παιδιά προσπαθούν μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία να αποκτήσουν γνώση και εμπειρία, η οποία θα μπορούσε να τους φανεί χρήσιμη στην μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι το πιο δύσκολο κομμάτι για τους μαθητές ήταν ο τρόπος επικοινωνίας και προβολής του προϊόντος προς την κοινωνία, έξω από το σχολικό πλαίσιο. Πολλοί μαθητές ειδικών σχολείων υστερούν στο κοινωνικό κομμάτι λόγω περιορισμένων επαφών έξω από την αγκαλιά της οικογένειας και το προστατευμένο σχολικό περιβάλλον. Για τον παραπάνω λόγο οι εκπαιδευτικοί ήταν και είναι αρωγοί στη προσπάθεια των μαθητών. Υποστηρίζουν, παρακινούν, βοηθούν και ενισχύουν την προσπάθεια τους, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο θα νιώθουν ασφάλεια, αυτοπεποίθηση έτσι ώστε να πιστεύουν στις δυνατότητες τους. Στο τέλος του προγράμματος οι μαθητές έστησαν το δικό τους περίπτερο σε γνωστό εμπορικό κέντρο της Αθήνας, όπου είχαν τη δυνατότητα να συστήσουν το προϊόν στο κοινό, να το διαφημίσουν και να το πουλήσουν. Ένα εγχείρημα το οποίο στην αρχή φάνταζε αρκετά δύσκολο, αλλά με τη συλλογική δουλεία, τη συνεργασία των μαθητών με τους καθηγητές και την εμπιστοσύνη που χτίστηκε μεταξύ τους στέφτηκε με επιτυχία. Τα έσοδα των πωλήσεων χρησιμοποιήθηκαν για την αγορά εξοπλισμού στο εργαστήριο μαγειρικής καθώς επίσης και στο γυμναστήριο. Η χαρά της προσφοράς αλλά και το αίσθημα ότι είναι σημαντικοί και βοηθούν το σχολείο και τους συμμαθητές τους, τους γέμισε ικανοποίηση. Η ειδική αγωγή μπορεί και θέλει να συμμετέχει σε δράσεις για την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών ΑμεΑ, διότι είναι ένα τρόπος ένταξης των μαθητών στη κοινωνία.

Συμπεράσματα

Προγράμματα όπως το συγκεκριμένο βοηθούν τους μαθητές να εμπλουτίσουν το γνωστικό υπόβαθρο τους για τη θρεπτική αξία των τροφών, τη σημασία της υγιεινής διατροφής και τα οφέλη της ένταξης ενός προγράμματος άσκησης στην καθημερινότητα τους. Αναλυτικότερα, οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν αργότερα ως ενήλικες ένα διαιτολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει για σνακ φρούτα και λαχανικά. Μείζονος σημασίας είναι η υιοθέτηση συνηθειών άσκησης με κάθε μορφή (χόμπι, βάδισμα, τρέξιμο,) η οποία βελτιώνει την ποιότητα ζωής του κάθε ενήλικα. Στην υλοποίηση αυτών των στόχων συνετέλεσε η δημιουργία του πίνακα στόχων, ο οποίος λειτούργησε παρακινητικά και δέσμευσε τους μαθητές να ασκούνται 3 φορές την εβδομάδα και να καταναλώνουν 1

φρούτο κάθε μέρα. Προγράμματα τέτοιου είδους εξοικειώνουν τους μαθητές με τις νέες τεχνολογίες, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα μέσα παρουσίασης, ενώ παράλληλα καθιστούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ικανότερους στην επικοινωνία με τρίτα πρόσωπα. Η δημιουργία τόσο του παιχνιδιού με τις κάρτες όσο και της συνταγής εμπλούτισε το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών για τη θρεπτική αξία των τροφών. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές κοινωνικοποιήθηκαν και καλλιέργησαν χαρακτηριστικά όπως η υπευθυνότητα, η συνέπεια, η συνεργασία και η ομαδικότητα. Όλη η προσπάθεια ήταν βασισμένη στην ιδέα της ευγενούς άμιλλας, η οποία λειτούργησε ως εφαλτήριο για την ανάδειξη εννοιών όπως αυτής της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας, της προσπάθειας και της αξίας της συμμετοχής προβάλλοντας ο κάθε έφηβος τον καλύτερο του εαυτό.

Οι καθηγητές αναλαμβάνοντας παρακινητικό και βοηθητικό ρόλο ήταν αρωγοί στην προσπάθεια των μαθητών ενισχύοντας την ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους και την εξεύρεση εφικτών τρόπων υλοποίησης του οράματος τους. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές ήταν καταρτισμένοι σε θέματα διατροφής και άσκησης, ενώ ταυτόχρονα γέμισαν τις φαρέτρες τους με πολύτιμα εφόδια που θα τους επέτρεπαν να βγουν στην αγορά εργασίας και να εξασκήσουν το επάγγελμα στο οποίο είχαν προετοιμαστεί. Ένα επάγγελμα το οποίο είναι ικανό να αποτελέσει το μέσο για επίτευξη μιας καλύτερης ζωής με ποιότητα.

Προτείνεται στο μέλλον να γίνουν και άλλες τέτοιες προσπάθειες, οι οποίες ενημερώνουν τους μαθητές για τις αρνητικές επιπτώσεις του καθιστικού τρόπου ζωής, τους βοηθούν να εντάξουν στο καθημερινό τους διαιτολόγιο όλα τα βασικά γεύματα, τους μαθαίνουν να δημιουργούν υγιεινά σνακ, ενώ ταυτόχρονα προωθούν την καθημερινή άσκηση αποσκοπώντας στη μακροχρόνια αποφυγή προβλημάτων υγείας. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν εκτός από τη διδασκαλία των αντικειμένων της ειδικότητας τους να λειτουργούν ως παιδαγωγοί χτίζοντας χαρακτήρες και προσωπικότητες ικανές να βγουν στην κοινωνία οπλισμένοι με αυτοπεποίθηση για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Αναφορές

Graf, C., Koch, B., & Falkowski, G. (2005). Effects of a school-based intervention on BMI and motor abilities in childhood. *Journal of Sports Science and Medicine, 4*, 291-299.

Martins Mourao Carvalhal, M., Fonseca, S. & Teles de Castro Coelho, E. (2011). Elsa interventional Portuguese health program to promote physical activity. *International Journal of Pediatric Obesity, 6, (2),* 39-41

Resnicow, K. (1991). The relationship between breakfast habits and plasma cholesterol levels in schoolchildren. *Journal of School Health, 61,* 81-85

Summerbell, CD., Waters, E., Edmunds, L. (2005). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 3:* CD001871

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγισης της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ούρδα, Α. (2020). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ατόμων με αναπηρία σε Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, και Σουηδία. Μια συγκριτική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Μελέτη περίπτωσης το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο του Δήμου Καβάλας

Σμπρίνη Βασιλική
Πληροφορικός, Med Ειδικής Αγωγής, MBA, Phd Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
smprinivasiliki@gmail.com

Βασιλειάδης Μιχάλης
Med ΣΥΕΠ, Διευθυντής ΓΕΛ ΔΕ Σαπών
vasiliadismichael@hotmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται και ερευνά το δικαίωμα των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στη διεκδίκηση εργασίας, η οποία επηρεάζει και σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική τους ένταξη. Διαπιστώνεται όμως μέσα από έρευνες ότι η έλλειψη κατάλληλης ενημέρωσης, εκπαίδευσης και εξειδίκευσης και επαγγελματικού προσανατολισμού, αποτελούν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία και οδηγούν σε απομόνωσή τους από επαγγελματικές ευκαιρίες αλλά και από την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις κλειδιά: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επαγγελματικός προσανατολισμός, αγορά εργασίας

Εισαγωγή

Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μέρος της κοινωνίας μας και βιώνουν σε έντονο βαθμό την περιθωριοποίηση αλλά και την απαξίωση. Ζωτικής σημασίας είναι το ζήτημα της επαγγελματικής τους αποκατάστασης καθώς πρόκειται για ένα θέμα που παραμένει άλυτο αφού τα άτομα αυτά φαίνεται πως ακόμη και σήμερα δυσκολεύονται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, κάτι που επηρεάζει αρνητικά την διαδικασία της ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία.

Τόσο η εργασία όσο και η εκπαίδευση είναι δύο τομείς που συμβάλουν σημαντικά στην ένταξη των ατόμων με αυτού του είδους τις ανάγκες. Για να συμπεριληφθούν τα άτομα αυτά στην κοινωνία βασική προϋπόθεση είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή στρατηγικών που προωθούν την εκπαίδευση και την απασχόλησή τους. Επιπλέον με την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με το να προωθείται η απασχόληση και με το να καταπολεμείται η ανεργία, μπορούν τα άτομα με αναπηρία να λάβουν τα απαραίτητα εκείνα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να ενταχθούν στην κοινωνία, στην εκπαίδευση και στην απασχόληση βάσει των αρχών της ισότητας. Η ενσωμάτωση σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, με την κατάρτιση στον επαγγελματικό τομέα, με την πρόσβαση, με την συμβουλευτική, με την ανεξάρτητη διαβίωση και με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ενέργειες τις οποίες οφείλει να παράσχει μια σύγχρονη κοινωνία στους πολίτες με ειδικές ανάγκες (Αθανασίου, 2010).

Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτελούν μέσα υποστήριξης όπου μέσω δράσεων και πρακτικών μπορούν να βοηθήσουν στην προαγωγή της επαγγελματικής ένταξης των ατόμων με ειδικές επαγγελματικές ανάγκες ή με αναπηρία. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή και αναπηρία καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών αυτών (Αθανασίου, 2010).

Κυρίως Σώμα

Με βάση πρόσφατες μελέτες που δημοσιοποιηθήκαν γίνεται αντιληπτό πως τα άτομα με αναπηρία καταλαμβάνουν πάντα το μικρότερο μερίδιο όσον αφορά τις επαγγελματικές δραστηριότητες. Παρά το γεγονός πως η εργασία στη ζωή τους παίζει σημαντικό ρόλο, δεν έχουν ισχυρή παρουσία στον συγκεκριμένο τομέα σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Gold et al., 2013. Wittich et al., 2013).

Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός για τα άτομα με αναπηρία πλέον θεωρείται εξαιρετικά σημαντική διαδικασία και πρέπει να παρέχεται από μικρή ηλικία και να συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου καθώς με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ανεξαρτησία και η αυτοπεποίθηση ενώ ενδυναμώνεται η ανάπτυξη όσο το δυνατόν περισσότερων δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα με αναπηρία θα έχουν τη δυνατότητα να αποτελούν ενεργά μέλη της κοινωνίας και να έχουν ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους πολίτες σε τομείς όπως η οικονομία, η εκπαίδευση κ.α. (Lazarus & Ihuoma, 2011). Πρέπει να σημειωθεί πως τα νέα δεδομένα που χαρακτηρίζουν πλέον τις σύγχρονες κοινωνίες έχουν κάνει απαραίτητη την συνεχή κατάρτιση όλων των ατόμων που εργάζονται τόσο των ΑμεΑ όσο και των υπολοίπων και κατ΄ επέκταση τον διά βίου επαγγελματικό προσανατολισμό. Έτσι η Συ.Ε.Π. πρόκειται για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από δυναμισμό που προωθεί την εξέλιξη για αυτόν τον λόγο πλέον χρησιμοποιείται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς έτσι μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι επιδιώκεται η συνεχής εξέλιξη του ατόμου στον επαγγελματικό τομέα (Κασσωτάκης, 2002). Είναι γεγονός πως όλοι χρειάζεται να βιώνουν την αυτοπραγμάτωση μέσω της οικονομικής, κοινωνικής και ψυχολογικής τους ανάπτυξης (Παπάνης κ.ά., 2007. Schalock & Luckasson, 2004). Βέβαια είναι ευρέως γνωστό πως υπάρχουν διάφορες μορφές αναπηρίας οι οποίες διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, έτσι θα πρέπει να υπάρχει και εκείνο το εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο να είναι να θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ατόμων αυτών (Παπάνης κ.ά., 2007. Savickas, 2001).

Είναι δεδομένο πως πρέπει να υπάρχει ο επαγγελματικός προσανατολισμός για τον κάθε ένα και την κάθε μια που επιδιώκει να καταλάβει μια θέση την αγορά εργασίας. Στις πιο εξελιγμένες χώρες ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει εμφανιστεί εδώ και δεκαετίες ενώ θεωρείται εξαιρετικής σημασίας από το κράτος για αυτό και υπάρχει συστηματική οργάνωση. Σκοπός είναι να μπορούν οι ενδιαφερόμενοι να εντάσσονται στην αγορά εργασίας ή αν δεν μπορεί να συμβεί αυτό, να μπορούν να καταρτίζονται και να εκπαιδεύονται ώστε να εισέρχονται σε πιο συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα. Στην χώρα μας η αντίληψη περί ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και στην εργασία ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχει το άτομο, άρχισε να καθιερώνεται μόλις τις τελευταίες δεκαετίες όπου διαπιστώθηκε η σημαντικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ζερβός, 2004).

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά σε ποσοτική, καθώς και ποιοτική προσέγγιση. Ειδικότερα, η έρευνα η οποία διεξήχθη για τις ανάγκες της εργασίας περικλείει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, διότι τέθηκε σαν στόχος να ανακύψουν αποτελέσματα που θα αποδεικνύονται με διττό τρόπο.

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα από τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2021.

Σκοπό της έρευνας συνιστά η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό είναι ενημερωμένοι οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής σχετικά με τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ΑμεΑ;

• Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής το δικό τους ρόλο στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία;

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 60 γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που φοιτούν στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο , (ΕΝΕΕΓΥΛ) Καβάλας και 2 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής οι οποίοι εργάζονται στην προαναφερθείσα δομή.

Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, αυτά ήταν το ερωτηματολόγιο και η δομημένη συνέντευξη. Το ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου εκ των οποίων οι 9 αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι υπόλοιπες 8 αντιστοιχούσαν σε ειδικές ερωτήσεις αναφορικά με τις απόψεις των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σχετικά με τη συνέντευξη, αυτή περιλάμβανε 5 δομημένες ερωτήσεις οι οποίες απέβλεπαν στην εμβάθυνση της διερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην εργασία.

Δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά το φύλο, το 73% των μελών του δείγματος δήλωσε πως είναι γυναίκα και το 27% άνδρας. Αναφορικά με την ηλικία, το 9% των συμμετεχόντων δήλωσε πως είναι ηλικίας 20-30 ετών, το 44% ηλικίας 31-40 ετών, το 42% ηλικίας 42-50 ετών και το 5% ηλικίας 51 ετών και άνω.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, το 12% των ερωτηθέντων δήλωσε απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου, το 26% απόφοιτος ΤΕΙ, το 30% απόφοιτος ΑΕΙ, το 18% κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, το 4% κάτοχος διδακτορικού τίτλου και το 10% άλλο. Όσον αφορά το επάγγελμα, το 17% των μελών του δείγματος δήλωσε πως ασχολείται με τα οικιακά, το 23% δήλωσε δημόσιος υπάλληλος, το 27% ιδιωτικός υπάλληλος, το 18% ελεύθερος επαγγελματίας, το 12% άνεργος και το 3% άλλο.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 38% των ερωτηθέντων δήλωσε έγγαμος/η, το 9% δήλωσε άγαμος/η, το 25% διαζευγμένος/η, το 2% χήρος/α, το 19% δήλωσε σε σχέση και το 7% σύμφωνο συμβίωσης. Σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που έχουν, το 35% δήλωσε πως έχει 1 παιδί, το 39% έχει 2 παιδιά, το 19% έχει 3 παιδιά και το 7% έχει 4 παιδιά και άνω. Όσον αφορά το φύλο του παιδιού/παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, το 61% των μελών του δείγματος δήλωσε πως το παιδί είναι αγόρι και το 39% πως είναι κορίτσι, ενώ, σχετικά με την ηλικία του παιδιού, το 44% δήλωσε πως έχει ηλικία 12-15 ετών, το 38% ηλικία 16-18 ετών και το 18% ηλικία 18 ετών και άνω.

Τέλος, τα μέλη του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν και για το είδος αναπηρίας του παιδιού τους. Το 27% δήλωσε κινητική αναπηρία, το 34% αισθητηριακή, το 12% λόγου/ομιλίας, το 9% μαθησιακή και το 18% πολλαπλή.

Αναφορικά με τους γονείς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, επρόκειτο για 2 γυναίκες, ηλικίας 42 και 44 ετών και 1 άνδρα, ηλικίας 47 ετών. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, οι συνεντευξιαζόμενες δήλωσες πως αποφοίτησαν από ΑΕΙ και ο συνεντευξιαζόμενος δήλωσε απόφοιτος Λυκείου, ενώ, αναφορικά με το επάγγελμα τους, και οι τρεις δήλωσαν πως εργάζονται στον Ιδιωτικό Τομέα. Τα παιδιά τους, όπως δήλωσαν, έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία κινητικής και νοητικής φύσεως.

Όσον αφορά τους δύο εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, επρόκειτο για μία γυναίκα, 45 ετών, και έναν άνδρα, 55 ετών. Σχετικά με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, και οι δύο δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, η γυναίκα δήλωσε πως εργάζεται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής τα τελευταία 10 έτη και ο άνδρας τα τελευταία 22 έτη.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Σχετικά με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ανέκυψε ότι είναι ένας θεσμός που στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή των μαθητών για τις επαγγελματικές διεξόδους και στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία, γενικότερα.

Όσον αφορά τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, διαπιστώθηκε πως είναι επαρκώς πληροφορημένοι όσον αφορά τις δομές που υπάρχουν μετά το ΕΝΕΕΓΥΛ και πως έχουν πλήρη ενημέρωση για τις πιθανές επαγγελματικές επιλογές που ταιριάζουν στο παιδί τους. Σύμφωνα με τους ίδιους τους γονείς ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στο ΕΝΕΕΓΥΛ λειτουργεί πάρα πολύ αποτελεσματικά.

Τέλος, ανέκυψε πως οι γονείς θεωρούν ότι θα ήταν σκόπιμο για το παιδί τους να συνεργαστεί με κάποιον ειδικό Σύμβουλο Σταδιοδρομίας, ώστε να του παρέχει βοήθεια κατά την αναζήτηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών. Επιπλέον, ως δραστηριότητες που πιστεύουν οι γονείς ότι θα κάνουν πιο αποτελεσματικό τον ΣΕΠ, ανέδειξαν με μεγαλύτερα ποσοστά αυτές της ατομικής συμβουλευτικής μαθητών, της εκπαιδευτικής επίσκεψης και της πρόσκλησης επαγγελματία στην τάξη.

Μέσω των συνεντεύξεων, αναφορικά με τους γονείς, ανέκυψε πως γνωρίζουν ότι ο θεσμός του Επαγγελματικού προσανατολισμού βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους και να επιλέξουν το επάγγελμα που τους ταιριάζει. Γενικότερα, διαφάνηκε πως θεωρούν απαραίτητο τον εν λόγω θεσμό για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ως προς την εύρεση εργασίας, αλλά και ως προς την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους. Πράγματι, όπως αναφέρεται από τους De Loach & Gier (1981, στο Παπαβασιλείου – Αλεξίου, 2016), τα άτομα με κινητική αναπηρία διαθέτουν δυσκολίες όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση, οι οποίες συνδέονται και με τη χαμηλή τους αυτοεκτίμηση. Η ανασφάλεια η οποία έχει καλλιεργηθεί από τις συμπεριφορές που βιώνουν μαζί με την κλονισμένη αυτοπεποίθηση επενεργούν στο άτομο. Μάλιστα, τα στοιχεία αυτά έχουν άμεση επίδραση στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, με τη συμβολή της συμβουλευτικής στον τομέα αυτό να κρίνεται καίρια.

Οι ίδιοι οι γονείς, όπως παρατηρήθηκε, θεωρούν πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία Επαγγελματικού Προσανατολισμού του παιδιού τους με την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και εκδρομών και την παροχή ερεθισμάτων στα παιδιά τους με στόχο την ενίσχυση των κλίσεων τους. Ακόμη, βάσει των ευρημάτων, προκύπτει πως οι γονείς θεωρούν χρήσιμο να φέρουν το παιδί τους σε επαφή με κάποιον ειδικό Σύμβουλο σταδιοδρομίας, διότι οι ίδιοι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να συμβουλεύσουν τα παιδιά, ενώ ένας ειδικός θα βοηθούσε το παιδί να γνωρίσει τις ικανότητές του πάνω σ’ ένα επάγγελμα, ποια είναι η χρησιμότητα της εργασίας, τη συνέπεια και την υπευθυνότητα που θα πρέπει να έχει όσον αφορά την εργασία, προκειμένου να μπορέσει να επιλέξει με το τι θα ήθελε να ασχοληθεί στη ζωή του. Οι γονείς, τέλος, πρότειναν τις εκδρομές εκπαιδευτικού περιεχομένου και τη διεξαγωγή σχετικών με την επαγγελματική σταδιοδρομία προγραμμάτων στο σχολείο, ώστε να ενισχυθεί ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη δομή που φοιτά το παιδί τους.

Σχετικά με τα δεδομένα που εξήχθησαν μέσω των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι ίδιοι γνωρίζουν το θεσμό του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και αναγνωρίζουν πως δεν έχει αξιοποιηθεί στη χώρα μας όσο θα έπρεπε. Στο ίδιο συμπέρασμα είχε καταλήξει και η έρευνα του Ρώσση (χ.χ.) που διεξήχθη μέσα από συνεντεύξεις σε ανθρώπους με αναπηρία και είχε αναδείξει πως η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός σε αυτά τα άτομα καθίστανται αναγκαία, εντούτοις, δε λαμβάνουν χώρα στο βαθμό στον οποίο θα έπρεπε. Συγκεκριμένα,

βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας η έλλειψη συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τηλενημέρωσης και καθοδήγησης αποτελούν ζητήματα που θα μπορούσαν να καταστούν ιδιαίτερα βοηθητικά προς τις ανάγκες των ατόμων με κινητική αναπηρία.

Επίσης, οι ίδιοι τονίζουν ότι τον θεωρούν απαραίτητο για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Briel & Getzel (2014). Οι συγγραφείς είχαν διεξάγει έρευνα μέσω ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, σε 18 μαθητές με αναπηρίες, κυρίως με φάσμα αυτισμού, από 18 έως 24 ετών. Οι απαντήσεις των μαθητών κατέδειξαν πως οι υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού αποτελούν υπηρεσίες που υποστηρίζουν τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό, σε διάφορους τομείς, κυρίως στην ενδυνάμωση του εαυτού και των δυνατοτήτων τους.

Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, δήλωσαν πως παρέχεται Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη δομή που εργάζονται υπό την μορφή μαθήματος με τίτλο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν για τα επαγγέλματα και ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες που τους βοηθούν να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους. Οι ίδιοι δήλωσαν πως θεωρούν ότι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση των μαθητών σχετικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία, παρέχοντας συμβουλές και καθοδήγηση ή προσκαλώντας στην τάξη επαγγελματίες από διάφορους χώρους, για να μιλήσουν στα παιδιά για το επάγγελμα τους. Οι δράσεις που πρότειναν για την ενίσχυση του θεσμού στη δομή που εργάζονται ήταν η πρόσκληση επαγγελματιών και η υλοποίηση προγραμμάτων σχετικών με τον επαγγελματικό προσανατολισμό με την ενεργό συμμετοχή των γονέων των μαθητών.

Προτάσεις

Σε μία εποχή στην οποία η κρίση σε επίπεδο κοινωνικό και οικονομικό έχει προσλάβει τεράστιες διαστάσεις, οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, μεταξύ των οποίων εντάσσονται και οι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, έρχονται αντιμέτωπες με σημαντικούς περιορισμούς αναφορικά με τη συμπερίληψή τους στην απασχόληση, αλλά και, γενικότερα, στην κοινωνία. Τα ΑμεΑ συνιστούν μία πολυπληθή ομάδα η οποία χρήζει συστηματικής υποστήριξης και καθοδήγησης, προκειμένου να καταφέρουν να μεταβούν στην ενήλικη ζωή και στην αμειβόμενη εργασία (Αθανασίου, 2010).

Μέσω του κατάλληλου σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων κατάρτισης, εκπαίδευσης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού τα άτομα αυτά θα ενισχυθούν και θα τολμήσουν να διεκδικήσουν, βάσει της αρχής της ισότητας, την ένταξή τους στον εργασιακό στίβο και στην κοινωνία. Κρίνονται επομένως αναγκαίες διαθρωτικές αλλαγές που αφορούν την προσβασιμότητα των ΑμεΑ σε κτίρια, σε μέσα μεταφοράς ώστε να μην αποκλείονται από την εργασιακή και κοινωνική ζωή, δημιουργία αναγκαίων υποστηρικτικών δομών ώστε να μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, κατάλληλη εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επαγγελματικός προσανατολισμός.

Όσον αφορά τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών, προτείνεται η επανάληψη αυτής της έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα και με μεγαλύτερη γεωγραφική εμβέλεια, ώστε να καταστεί δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Αναφορές

Αθανασίου, Ι. (2010). *Τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια ειδικής αγωγής Α' και Β' βαθμίδας (μελλοντικά ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και ειδικά επαγγελματικά λύκεια Ν. 3699/2008): Παράμετροι δομής και λειτουργίας, επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, απόψεις μαθητών και γονέων για τις παρεχόμενες υπηρεσίες.* (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13986/1/Athanasiou_Msc2010.pdf

Briel, W.L. & Getzel, E.E. (2014). *In their own words: The career planning experiences of college students with ASD*. Journal of Vocational Rehabilitation, 40 (2014), 195–202.

Gold, P. B., Fabian, E., & Luecking, R. (2013). *Job acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work.* Rehabilitation Counseling Bulletin, 57, 31–45. doi: 10.1177/0034355213481248

Κασσωτάκης, Μ. (2002). Ο *ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση και την απασχόληση.* Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 62–63, 21–35.

Lazarus, K.U. & Ihuoma, C. (2011). *The role of guidance counsellors in the career development of adolescents and young adults with special needs*. British Journal of Arts and Social Sciences, 2(1), 51-62.

Παπαβασιλείου–Αλεξίου, Ι. (2016). *Συμβουλευτική & επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία: Θεωρητικό & μεθοδολογικό περίγραμμα.* Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού, 107, 239-250.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός των ατόμων με αναπηρία και αποασυλοποίηση.* Μυτιλήνη: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου - Λέσβου «Η Θεομήτωρ».

Ρώσσης, Ν., (χ.χ.). Οι Νέες Τεχνολογίες και η Επαγγελματική Συμβουλευτική των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και των Ατόμων που Κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό. Δράση 1:Π1.3.:«Οι Νέες Τεχνολογίες και η Επαγγελματική Συμβουλευτική των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και των Ατόμων που Κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό» του Έργου: «*Μελέτη, σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων Σ.Ε.Π. σε επίπεδο σχολικής μονάδας και Κέντρου Σ.Ε.Π. για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και Άτομα Κοινωνικώς Αποκλεισμένα»,* Διαθέσιμο στο: http://1kesypv.thess.sch.gr/neaamea/ameaa/ergasia/NeesTexnologiesAMEAKAPA.pdf

Savickas, M. L. (2001). Career development and public policy: The role of values, theory and research. In B. Hiebert & L. Bezanson (Eds.), *Making waves: Career development and public policy* (pp. 52–68). Ottawa, Canada: Canadian Career Development Foundation.

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2004). *American association on mental retardation's definition, classification and system of supports and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities.* Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1, 136–146. doi: org/10.1111/j.1741-1130.2004.04028.x

Wittich, W., Watanabe, D.H., Scully, L., & Bergevin, M. (2013). *Development and adaptation of unemployment-integration program for people who are visually impaired in Quebec, Canada.* Journal of Visual Impairment & Blindness, 107(6), 481-496.

Ζερβός, Γ. Θ. (2004). *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ (εφήβων με κινητικά και νοητικά προβλήματα) στην Ελλάδα – Κατάσταση και προοπτικές.* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17826#page/1/mode/2up

Μια κινητή μονάδα για τη διάγνωση και την εξατομικευμένη συμβουλευτική υποστήριξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στις οικογένειές τους

Παπαδακάκη Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
mpapadakaki@yahoo.gr

Λιόλιου Σταυρούλα
Ψυχολόγος, Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
slioliou@yahoo.com

Μπιτσάκος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου, εξωτερικός συνεργάτης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
nbitsakos@hmu.gr

Μπουφαχρεντίν Νάντια
Εκπαιδευτικός, εξωτερικός συνεργάτης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
bfnadia@hmu.gr

Παπαϊωσήφ Μιρέλλα
Ψυχολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
mirellapapaiosif@gmail.com

Πεδιώτη Νεκταρία
Κοινωνική λειτουργός, Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
ky.therapeytirio@gmail.com

Πιτσικάκη Σοφία
Κοινωνική λειτουργός, Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
s.pitsikaki@gmail.com

Πισιώτα Σοφία
Εκπαιδευτικός, εξωτερικός συνεργάτης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
sophiapisiota@gmail.com

Σέρβου Ελπίδα
Εκπαιδευτικός, εξωτερικός συνεργάτης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
elservou@gmail.com

Σπυριδάκη Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός, εξωτερικός συνεργάτης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
aspyrid@gmail.com

Περίληψη

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνουν συχνά σύνθετες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, καθώς και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, τα οποία επηρεάζουν τη λειτουργικότητα της οικογένειας και τη συνολική ποιότητα ζωής. Στόχος αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση μιας καινοτόμου διεπιστημονικής κινητής πανεπιστημιακής μονάδας που αναπτύχθηκε το 2020 από το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο με στόχο την ενίσχυση της πρόσβασης των πολιτών σε υπηρεσίες διαφοροδιάγνωσης σε απομακρυσμένες περιοχές καθώς και τη βελτίωση της αντιμετώπισης των δυσκολιών μέσω εξατομικευμένης και ολιστικής υποστήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους. Μια ομάδα εξειδικευμένων ψυχολόγων, εκπαιδευτικών, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών, νοσηλευτών στελέχωσαν τη μονάδα και παρείχαν τις υπηρεσίες αξιολόγησης και υποστήριξης. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην αξιολόγηση 120 παιδιών (84 αγόρια, 36 κορίτσια) ηλικίας 8-12 ετών, η οποία διενεργήθηκε με σύγχρονα ψυχομετρικά εργαλεία (WISCVGR), τεστ αλφαβητισμού (π.χ. TESTA) και κλινική συνέντευξη. Αντίστοιχα, οι γονείς των παιδιών παρείχαν πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας, την ενδοοικογενειακή ατμόσφαιρα, τις δυσκολίες των παιδιών τους (π.χ. Achenbach), τις στάσεις ως προς τις δυσκολίες των παιδιών τους, και την δική τους ψυχοσυναισθηματική επιβάρυνση (π.χ. Beck Depression Scale). Κατά τη διάγνωση, δόθηκε εξατομικευμένη υποστήριξη τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς. Τα παιδιά έλαβαν 3 εξατομικευμένες ατομικές συνεδρίες εκπαιδευτικής στήριξης και μια συνεδρία επαναξιολόγησης (follow up) ή/και 4 συνεδρίες με έναν λογοθεραπευτή. Οι γονείς έλαβαν 4 συνεδρίες με κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης συναισθηματικών δυσκολιών στα παιδιά που αξιολογήθηκαν και υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών σε ενδείξεις ΔΕΠΥ. Επιπλέον, το έργο συνάντησε υψηλή αποδοχή τόσο από το γενικό πληθυσμό όσο και από τους εκπροσώπους της εκπαίδευσης και της τοπικής αυτοδιοίκησης στην Περιφέρεια Κρήτης. Από το έργο διαπιστώνεται η ανάγκη ενίσχυσης των υπηρεσιών διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης μέσω κινητών μονάδων σε απομακρυσμένες περιοχές, στις οποίες παρατηρείται δυσχέρεια πρόσβασης των πολιτών σε ολοκληρωμένη βιοψυχοκοινωνική υποστήριξη.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, κινητή μονάδα, ψυχοκοινωνική, διεπιστημονική, διάγνωση

Εισαγωγή

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν στην κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών και ορίζονται ως οι δυσκολίες που αφορούν στην ανάγνωση (ακρίβεια, ρυθμό ή ευχέρεια / κατανόηση), την γραφή (συλλαβισμός, ορθογραφία και τονισμός, δομή, σαφήνεια και οργάνωση γραπτού κειμένου) ή τα μαθηματικά (κατανόηση αριθμών, απομνημόνευση μαθηματικών πράξεων, ακρίβεια ή ευχέρεια υπολογισμών, μαθηματική λογική), όπως περιγράφονται στο DSMV (APA, 2013). Στην περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών επομένως, η δυσκολία δύναται να εντοπίζεται σε μία συγκεκριμένη ή περισσότερες δεξιότητες, και δεν αποτελεί καθολική δυσκολία στην μάθηση. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απασχολούν 5-15% των παιδιών σχολικής ηλικίας σε διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς (APA, 2013) με διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα

σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα αγόρια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια (Prior, 1996).

Στην ίδια κατηγορία, των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, ανήκει και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα ή και παρορμητικότητα (ΔΕΠΥ) με τον επιπολασμό να ανέρχεται στο 5% παγκοσμίως (APA, 2013). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής του σε πιθανό συνδυασμό με παρορμητικότητα επιφέρουν σημαντικές εκπτώσεις στην ικανότητα μάθησης του ατόμου και στην ακαδημαϊκή του πορεία (Kirk, 1962; Wepman, Cruickshank, Deutsch, Morency & Strother, 1975). Όμοια, διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρούνται και στη ΔΕΠΥ. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα αγόρια έχουν 2,3 φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν ΔΕΠΥ σε σχέση με τα κορίτσια (Bauermeister, Shrout, Chavez, Rubio-Stipec, Ramirez, Padilla, Anderson, Garcia & Canino, 2007).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εχουν βρεθεί να εμφανίζουν συχνά συνοδές δυσκολίες όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχολική άρνηση, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Bonifacci et al, 2016; Filippello et al., 2019). Η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στην αύξηση του μαθησιακού κινήτρου των παιδιών όσο και στις σχολικές τους επιδόσεις (Bariroh, 2018).

Σύμφωνα με το πρόσφατο Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021) στην Ελλάδα υπάρχουν θεσμοί, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας εκπαιδευτικών αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων. Ο κυριότερος αντίστοιχος θεσμός είναι τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), από τα οποία παρέχεται η δυνατότητα αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους, «για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου».

Η Ελλάδα παρότι διαθέτει θεσμοθετημένους μηχανισμούς διαλογής των μαθησιακών δυσκολιών, φαίνεται να υπάρχει μία «απόσταση» που πρέπει να διανυθεί, ώστε να παρασχεθούν οι υπηρεσίες διαφοροδιάγνωσης διάγνωσης και υποστήριξης σε απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα περιοχές. Η αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών επαφίεται στον έμπειρο εκπαιδευτικό (Ferinden, Jacobson & Linden 1970). Επίσης, επιζητείται και από τον ευαισθητοποιημένο γονέα η καθοδήγηση από το σχολικό περιβάλλον για την βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας του μαθητή (Christenson, 1995; Lange & Thompson, 2006). Πολύ συχνά οι γονείς έχουν την διάθεση να βοηθήσουν τα παιδιά τους αλλά δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να το κάνουν και για αυτόν τον οι ερευνητές συμφωνούν πως είναι σημαντικό να σχεδιάζονται προγράμματα υποστήριξης που θα λαμβάνουν υπόψιν τόσο τις αδυναμίες και δυνατότητες των παιδιών αλλά και των γονέων τους με στόχο να είναι αφενός εφαρμόσιμα και αφετέρου να μπορούν να προσφέρουν τη μέγιστη βοήθεια στην οικογένεια στο σύνολό της (Boniffaci et al., 2019).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε διάφορες προσπάθειες για την έγκαιρη πρώτη διάγνωση και παρέμβαση σε όσο το δυνατή μικρότερη ηλικία (Good, & Kaminski, 2002; O'Shaughnessy, Lane, Gresham & Beebe-Frankenberger 2003; Lange & Thompson, 2006). Η σπουδαιότητα της πρόληψης και της αποφυγής της καθυστερημένης αναγνώρισης των μαθησιακών δυσκολιών και της ελλιπούς υποστήριξης και καθοδήγησης της οικογένειας (απουσία δομών στήριξης της οικογένειας) σχετίζεται με σοβαρή ψυχολογική επιβάρυνση των γονέων και κρίση στις ενδοοικογενειακές σχέσεις με σοβαρές συνέπειες για τη λειτουργικότητα και την ποιότητα ζωής της οικογένειας (Ferinden, Jacobson & Linden 1970).

Το Πρόγραμμα

Το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο με χρηματοδότηση από την Περιφέρεια Κρήτης (Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων), δημιούργησε το 2020 μια κινητή μονάδα,

αποτελούμενη από ειδικευμένους ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς και νοσηλευτές, με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά που φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου και την παροχή βραχείας συμβουλευτικής υποστήριξης στην οικογένειά τους. Η διεπιστημονική ομάδα μετακινείται σε όλη την Περιφέρεια Κρήτης κατόπιν ραντεβού, εντοπίζει τη φύση, το βάθος και την έκταση του προβλήματος και καταρτίζει εξατομικευμένο σχέδιο υποστήριξης με στόχο τη σωστή αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας.

Το πρόγραμμα βασίζεται σε διεπιστημονική προσέγγιση και στοχεύει στην ολιστική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με βάση τις ανάγκες τόσο των παιδιών όσο και των άλλων μελών της οικογένειας. Περιλαμβάνει συνεδρίες με το παιδί για την αξιολόγηση των δυσκολιών και παράλληλες συνεδρίες με τους γονείς για τη διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών της οικογένειας. Μετά τη διάγνωση καταρτίζεται εξατομικευμένο σχέδιο βραχείας υποστήριξης του παιδιού και των γονέων από διαφορετικούς επαγγελματίες σε βάθος χρόνου 5-6 μηνών μετά από την αρχική αξιολόγηση.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός του έργου ήταν η διερεύνηση της σκοπιμότητας, του βαθμού αποδοχής και της αποτελεσματικότητας μίας πρότυπης κινητής πανεπιστημιακής μονάδας, ως προς την ενίσχυση της πρόσβασης των πολιτών σε υπηρεσίες διαφοροδιάγνωσης σε απομακρυσμένες περιοχές καθώς και ως προς τη βελτίωση της αντιμετώπισης των δυσκολιών μέσω εξατομικευμένης και ολιστικής υποστήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στη γεωγραφική περιοχή της Περιφέρειας Κρήτης και στόχευσε σε μεγάλο βαθμό σε περιοχές στις οποίες παρατηρείται αδυναμία πρόσβασης των πολιτών στις δομές των αστικών κέντρων και στέρηση του δικαιώματος ολοκληρωμένης βιοψυχοκοινωνικής υποστήριξης.

Διαδικασίες και εργαλεία

Αξιολόγηση παιδιού

Η αξιολόγηση είχε συνολική διάρκεια 4 περίπου ωρών και διενεργήθηκε με χρήση σταθμισμένων και διεθνώς αναγνωρισμένων εργαλείων στο πλαίσιο 2 διαδοχικών συναντήσεων με το παιδί, από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο και λογοθεραπευτή.

Κατά την αξιολόγηση διενεργήθηκαν οι παρακάτω έλεγχοι:

- ακουολογικός και οφθαλμολογικός προέλεγχος για την εκτίμηση της αναγνωστικής του ικανότητας
- αξιολόγηση γραπτού λόγου (ανάγνωση-γραφή)
- αξιολόγηση λόγου και ομιλίας
- αξιολόγηση μαθηματικής επάρκειας
- εκτίμηση νοητικού δυναμικού
- αξιολόγηση συμπεριφορικών δυσκολιών

Κατά τις συνεδρίες αξιολόγησης με τα παιδιά αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

- για το νοητικό δυναμικό και την σκιαγράφηση του μαθησιακού προφίλ χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο στα ελληνικά και σύγχρονο εργαλείο WISCVGR (Weschler, 2017)
- για την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση χρησιμοποιήθηκε το «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙ)» για τους μαθητές της Δ’, Ε’ και Στ’ τάξης Δημοτικού και αφορά στάθμιση στα ελληνικά του Self Perception Profiles (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

• για την αναγνωστική ευχέρεια, και την ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α; Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008).

• για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά χρησιμοποιήθηκε το "Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους" (Μπάρμπας, Βερμέουλεν, Κιοσέογλου & Μενεξές, 2008).

Αξιολόγηση ψυχοκοινωνικών αναγκών οικογένειας

Παράλληλα με την αξιολόγηση των δυσκολιών του παιδιού διενεργήθηκαν συνεδρίες με τον έναν ή και τους δύο γονείς προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές δυσκολίες της οικογένειας σε ψυχολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και υγειονομικό επίπεδο που ενδέχεται να δυσχεραίνουν τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών στο σπίτι. Η αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας είχε συνολική διάρκεια 2 περίπου ωρών και διενεργήθηκε με χρήση σταθμισμένων εργαλείων από κοινωνικό λειτουργό και νοσηλευτή.

Κατά την αξιολόγηση αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω πηγές:

• βιβλιάριο υγείας και προηγούμενες γνωματεύσεις/διαγνωστικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις.

• κλινική συνέντευξη για τη διερεύνηση των αναγκών υγείας (ατομικό και οικογενειακό ιατρικό ιστορικό, διατροφικές συνήθειες του παιδιού, υγιεινή σώματος, χεριών και στοματικής κοιλότητας, εμβολιαστική κάλυψη).

• κοινωνικό ιστορικό δομημένο σε 3 γενικές κατηγορίες: (α) αναφερόμενο πρόβλημα, ιστορικό εξειδικευμένης ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, προσδοκίες, (β) ιστορικό παιδιού (αναπτυξιακό ιστορικό, ακαδημαϊκή πορεία/επίτευξη, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη), (γ) ιστορικό οικογένειας (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, συνθήκες διαβίωσης, κοινωνικό δίκτυο, ποιότητα ζωής, προσωπικές αξίες, στάσεις και επιλογές μελών, ποιότητα ενδοοικογενειακών σχέσεων) .

• Στους γονείς χορηγήθηκαν επίσης ερωτηματολόγια αξιολόγησης της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, χορηγήθηκε η Κλίμακα για το Άγχος του Beck, η Κλίμακα για την Κατάθλιψη του Beck, και η Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή

• Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση Σχολικής Ηλικίας (ΣΑΕΒΑ) για την αξιολόγηση της προσαρμοστικής λειτουργικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος των παιδιών και η Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ (Καλατζή, Αζίζι, Αγγελή, Ευσταθίου). Και τα δύο ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους γονείς και αφορούσαν στην συμπεριφορά των παιδιών όπως αυτή παρατηρήθηκε από τους γονείς.

• Το ερωτηματολόγιο για το γονεϊκό στυλ (Parenting Style Questionnaire των Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995).

• Το ερωτηματολόγιο της ποιότητας ζωής της οικογένειας (The Family Quality of Life Scale (FQOL) των Hoffman, Marquis, Poston, Summers & Turnbull, 2006).

• Επίσης, για την αξιολόγηση της στάσης και των γνώσεων των γονέων, έχει συνταχθεί ερωτηματολόγιο, στο πλαίσιο μιας ημι-δομημένης συνέντευξης, ως προς τη δυνατότητα των γονέων της αυτοπαρατήρησης και των κινδύνων που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, την αυτο-αποκάλυψη συναισθημάτων, την αναζήτηση βοήθειας, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την κοινωνική επιρροή.

Επαναξιολόγηση (Follow-up)

Κατά τη διάγνωση, τα παιδιά και οι γονείς έλαβαν πρόγραμμα εξατομικευμένης υποστήριξης, το οποίο περιγράφεται παρακάτω. Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης τα παιδιά συμμετείχαν σε μια συνεδρία εκπαιδευτικής επαναξιολόγησης (follow up) με επαναληπτική εφαρμογή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αρχική

εκπαιδευτική αξιολόγηση. Παράλληλα, οι γονείς μετά το τέλος της παρέμβασης, παρείχαν πληροφορίες που αφορούσαν στην συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού με επαναληπτική εφαρμογή των αντίστοιχων εργαλείων καθώς επίσης συμπλήρωσαν ειδικές φόρμες αξιολόγησης του έργου στο σύνολο του και των επιμέρους παρεμβάσεων που έλαβαν από τον κάθε επαγγελματία.

Εξατομικευμένο σχέδιο υποστήριξης

Τα παιδιά έλαβαν πρόγραμμα εξατομικευμένης υποστήριξης, το οποίο περιελάμβανε 3 ατομικές συνεδρίες εκπαιδευτικής στήριξης και 4 συνεδρίες λογοθεραπείας, σε περίπτωση που διαπιστωνόταν δυσκολίες αυτού του τύπου. Για τις ανάγκες του έργου, διαμορφώθηκε με διαδικασίες ομοφωνίας, ένα πρωτόκολλο που διασαφήνιζε τη γενικότερη προσέγγιση του προγράμματος και τις επιμέρους διαδικασίες υποστήριξης. Στο πλαίσιο του έργου διαμορφώθηκε ένα γενικό περίγραμμα για να κατευθύνει τις επιμέρους παρεμβάσεις των επαγγελματιών και οργανώθηκε μια τράπεζα ασκήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας, για την υποστήριξη των παιδιών σε επιμέρους δεξιότητες όπως ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογιστικής σκέψης ή μαθηματικών ικανοτήτων. Το περιεχόμενο της παρέμβασης του κάθε επαγγελματία ακολουθούσε μια γενική δομή και συμπληρωνόταν κάθε φορά από επιμέρους ασκήσεις, οι οποίες επιλέγονταν βάσει των διαπιστωμένων αναγκών των παιδιών καθώς και βάσει της προόδου που επιτυγχάνονταν μεταξύ των επιμέρους συνεδριών.

Αντίστοιχα, οι γονείς έλαβαν 4 συνεδρίες με κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο με χρήση δομημένων παρεμβάσεων συμβουλευτικής υποστήριξης, βασισμένων και τη γνωστικοσυμπεριφοριστική θεωρία (CBT, Cipani, 2005). Το Εξατομικευμένο σχέδιο υποστήριξης αντλούσε δεδομένα από την αρχική εφαρμογή των αξιολογικών εργαλείων. Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε στόχο την εκπαίδευση των γονέων και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, καθώς και τη μεγιστοποίηση των θετικών συμπεριφορών των παιδιών. Η παρέμβαση του Cipani (2005) αναφέρεται στη θετική ανταπόκριση των παιδιών στις υποδείξεις των γονέων, ως μια σημαντική ικανότητα για μελλοντική ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον, για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Soto-Icaza, Aboitiz & Billeke, 2015), αλλά και για τη βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς (Lollis, 2003).

Εκτός των άλλων, το πρόγραμμα είχε στόχο (α) την ενίσχυση της αυτοπαρατήρησης και της αναγνώρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, (β) τη βελτίωση της επικοινωνίας και της σχέσης μητέρας-παιδιού, (γ) την τροποποίηση της συμπεριφοράς της μητέρας (αυτο-αποκάλυψη συναισθημάτων, ενίσχυση συμπεριφορών αναζήτησης βοήθειας, (δ) την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας, (ε) την ελαχιστοποίηση της κοινωνικής επιρροής (η οποία μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στη στάση κυρίως της μητέρας -και δευτερευόντως του πατέρα- στις μαθησιακές δυσκολίες), (ε) την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου μέσω ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης της παιδικής συμπεριφοράς.

Αντίστοιχα, οι γονείς έλαβαν 4 συνεδρίες με κοινωνικό λειτουργό/ψυχολόγο με χρήση δομημένων παρεμβάσεων συμβουλευτικής υποστήριξης, βασισμένων στη συστημική (Cipani, 2005) και τη γνωστικοσυμπεριφοριστική θεωρία (CBT).Το Εξατομικευμένο σχέδιο υποστήριξης αντλούσε δεδομένα από την αρχική εφαρμογή των αξιολογικών εργαλείων. Η παρέμβασης στους γονείς είχε στόχο (α) την ενίσχυση της αυτοπαρατήρησης και της αναγνώρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, (β) τη βελτίωση της επικοινωνίας και της σχέσης μητέρας-παιδιού, (γ) την τροποποίηση της συμπεριφοράς της μητέρας (αυτο-αποκάλυψη συναισθημάτων, ενίσχυση συμπεριφορών αναζήτησης βοήθειας, (δ) την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας, (ε) την ελαχιστοποίηση της κοινωνικής επιρροής (η οποία μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στη στάση κυρίως της μητέρας -και δευτερευόντως του πατέρα- στις μαθησιακές δυσκολίες), (ε) την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου μέσω ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης της παιδικής συμπεριφοράς.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην αξιολόγηση 120 παιδιών, από τα οποία τα 84 ήταν αγόρια (70%), και τα 36 κορίτσια (30%). Μέχρι στιγμής, 78 έχουν λάβει τη διάγνωση (56 αγόρια, 22 κορίτσια) από τα οποία 15 αγόρια διαγνώστηκαν με συναισθηματικές δυσκολίες έναντι 11 κοριτσιών (57,7% και 42,3% αντίστοιχα). Όσον αφορά στις ενδείξεις ΔΕΠΥ, 2 κορίτσια (18,2%) ταιριάζουν στο προφίλ έναντι 9 αγοριών (81,8%), ενώ με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαγνώστηκαν 14 αγόρια (58,3%) έναντι 10 κοριτσιών (41,7%). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες που διαπιστώνουν διαφοροποίηση ως προς το φύλο, με τα αγόρια έχουν αυξημένες πιθανότητες εκδήλωσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με τα κορίτσια (Prior, 1996; Bauermeister et al., 2007).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει επίσης ότι η οριζόντια διασύνδεση της κινητής πανεπιστημιακής μονάδας με τις κοινωνικές δομές της τοπικής αυτοδιοίκησης και τις κατά τόπους σχολικές μονάδες φαίνεται να είναι εφικτή και αποδοτική. Η μονάδα έχει συναντήσει την υψηλή αποδοχή τόσο του γενικού πληθυσμού όσο και των εκπροσώπων της εκπαίδευσης και της τοπικής αυτοδιοίκησης στην Περιφέρεια Κρήτης. Οι διαδικασίες που υιοθετήθηκαν για την υλοποίηση του έργου αξιολογήθηκαν θετικά έως πολύ θετικά από τους εμπλεκόμενους λειτουργούς των δήμων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει επίσης ο εντοπισμός μεγάλου αριθμού οικογενειών με αδιάγνωστες και παραμελημένες μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας δυσπρόσιτης τοποθεσίας διαμονής, οικονομικής αδυναμίας κάλυψης επαναλαμβανόμενων μετακινήσεων στα αστικά κέντρα για αξιολόγηση και υποστήριξη των παιδιών τους και χαμηλής εγγραμματοσύνης υγείας που οδηγούσε σε υποτίμηση των προβλημάτων ή/και άγνοια των διαδικασιών και των υπαρχουσών δομών υποστήριξης. Τέλος, διαπιστώθηκε σημαντικός αριθμός παιδιών με συνοδές συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες καθώς και σημαντικός αριθμός γονέων και κηδεμόνων τμε σοβαρή ψυχοσυναισθηματική επιβάρυνση και ενδείξεις κατάθλιψης και άγχους, χωρίς διάγνωση και ανάλογη αγωγή.

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα φαίνεται να αποτελεί μια πρώτη απόπειρα συστηματικής αξιολόγησης του μαθητικού πληθυσμού με πληθώρα σύγχρονων εργαλείων για την ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της ελλειμματικής προσοχής σε συνδυασμό με την εκτίμηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών όλων των μελών της οικογένειας. Για πρώτη επίσης φορά, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο πρότυπο μοντέλου βραχείας παρέμβασης στην οικογένεια από διεπιστημονική ομάδα. Η Περιφέρεια Κρήτης αποτελεί πιλότο για όλη τη χώρα μέσα από την ανάπτυξη και δοκιμή ενός ολοκληρωμένου πακέτου υπηρεσιών, με εξαιρετικά μέχρι σήμερα αποτελέσματα. Πιο σημαντικό από όλα είναι το γεγονός ότι το έργο αυτό προάγει την έγκαιρη πρόσβαση οικονομικά αδύναμων και γεωγραφικά απομονωμένων οικογενειών σε υπηρεσίες αξιολόγησης και υποστήριξης. Μια εξίσου σημαντική καινοτομία που εισαγάγει το παρόν έργο αφορά στο στοιχείο της επαναξιολόγησης (follow-up) που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για διατήρηση της επαφής με την οικογένεια και μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την ενίσχυση της οικογένειας και των μελών της, τόσο στο μαθησιακό τομέα όσο και στο ευρύτερο σύστημα της οικογένειας. Το πρόγραμμα τέλος φαίνεται να ανοίγει μια νέα σελίδα στην διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών αναγνωρίζοντας την τεράστια δυναμική και τα σημαντικά οφέλη από τη συνεργασία σχολείου, πανεπιστημίου, οικογένειας και τοπικής αυτοδιοίκησης.

Αναφορές

Achenbach, T., & Rescorla, L. (2003). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ* (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση). Επιμέλεια: Ρούσσου, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th. Ed.).* Washington, DC: APA

Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International Education Studies, 11*(4), 96. https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p96

Bauermeister, J. J., Shrout, P. E., Chavez, L., Rubio-Stipec, M., Ramirez, R., Padilla, L., . . . Canino, G. (2007). ADHD and gender: Are risks and sequela of ADHD the same for boys and girls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 831-839.

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. (1996). *Beck Depression Inventory–II* [Database record]. APA PsycTests.

Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific Learning Disorders: A Look Inside Children's and Parents' Psychological Well-Being and Relationships. *Journal of Learning Disabilities, 49*(5), 532–545. https://doi.org/10.1177/0022219414566681

Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? *School Psychology Quarterly, 10* (2), 118-132.

Cipani, E. (2005). A six-week parenting program for child compliance. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 2*(1), 40.

Ferinden, W. E., Jacobson, S., & Linden, N. J. (1970). Early Identification of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 3*(11), 589–593. https://doi.org/10.1177/002221947000301107

Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V. & Sorrenti, L.,(2019). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control. International Journal of Disability, Development and Education, 67(6), 592–607. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626006

Fountoulakis, K., Iakovides, A., Christoforides, A., Ierodiakonou, C. (1997). The validation of the Life Satisfaction Inventory (LSI) in the Greek population. Psychiatriki, 8, 292-304.

Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (6th ed.).* Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Διαθέσιμο στο: http://dibels.uoregon.edu/

Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the beach center family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family, 68*(4), 1069-1083.

Kirk, S.A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children, 29*, 73-78

Lange, S., & Thompson, B.W. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education, 21*, 108-119.

Lollis, S. (2003). Conceptualizing the influence of the past and the future in present parent-child relationships. *Handbook of dynamics in parent-child relations*, 67-87.

O'Shaughnessy, T. E., Lane, K. L., Gresham, F. M., & Beebe-Frankenberger, M. E. (2003). Children placed at-risk for learning and behavioral difficulties: Implementing a school-wide system of early identification and intervention. *Remedial and Special Education, 24*(1), 27-35.

Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties.* Hove, Holland: Psychology Press

Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports, 77*, 819-830.

Soto-Icaza, P., Aboitiz, F., & Billeke, P. (2015). Development of social skills in children: neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models. *Frontiers in neuroscience, 9*, 333.

Steer, R. A., & Beck, A. T. (1997). Beck Anxiety Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (p. 23–40). Scarecrow Education.

Wechsler, D., Pearson Education, Inc., & Psychological Corporation. (2014). WISC-V: Wechsler Intelligence Scale for Children. San Antonio, Tex: NCS Pearson, Inc.

Wepman, J., Cruickshank, W., Deutsch, C, Morency, A., & Strother, C. (1975). Learning disabilities. In N. Hobbs (Ed.), *Issues in the classification of children (Vol. 1, pp. 300-317).* San Francisco: Jossey-Bass.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2005). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV-Κλίμακα για γονείς-Κλίμακα για εκπαιδευτικούς: Στάθμιση της Κλίμακας ADHD Rating Scale-IV των G.J. DuPaul, T.J. Power, A.D. Anastopoulos & R. Reid.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙ) Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' &ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). *Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους.* Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Παντελιάδου, Σ., &Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α).* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων-ΕΠΕΑΕΚ.

Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις

Καινοτόμες δράσεις στην Εκπαίδευση

Εργαστήρια Δεξιοτήτων, μία πρώτη ανατροφοδότηση

Μπαρτζάκλη Μαριάννα
Dr, Διευθύντρια 12ου Δημοτικού Σχολείου Πάτρας, Δασκάλα,
marbar@otenet.gr

Περίληψη

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων εισήχθησαν πιλοτικά το σχολικό έτος 2020-2021. Κατά το σχολικό έτος 2021 και στο εξής εισάγονται υποχρεωτικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αφορούν διδακτικά αντικείμενα βασισμένα σε τέσσσερις θεματικούς άξονες- ενδιαφέρομαι και ενεργώ, φροντίζω το περιβάλλον, δημιουργώ και καινοτομώ και ζω καλύτερα, τα οποία θα προσεγγιστούν με στόχο να αναπτυχθούν οι ήπιες δεξιότητες ζωής, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Το 12ο Δημ. Σχ. Πάτρας υπήρξε ένα από τα πιλοτικά σχολεία. Λήφθηκε υπόψιν η εμπειρία των σχολείων που τα εφάρμοσαν πιλοτικά; Κρίνεται ενδιαφέρον να παρουσιαστεί μια πρώτη εικόνα από τους εκπαιδευτικούς που τα εφάρμοσαν στην πράξη. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια πρώτη ανατροφοδότηση από την εφαρμογή τους. Γίνεται αναφορά στους εξής άξονες: α. Κεντρικός προγραμματισμός και επιμόρφωση β. εφαρμογή στην πράξη γ. προϋποθέσεις εφαρμογής

Λέξεις κλειδιά: εργαστήρια δεξιοτήτων, καινοτομία, ανατροφοδότηση, κουλτούρα συνεργασίας, κοινότητες πρακτικής.

Εισαγωγή

Με την Εγκύκλιο 80070/ΓΔ4-24/6/2020 εστάλη πρόσκληση στα σχολεία που επιθυμούσαν να εφαρμόσουν πιλοτικά τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων αναφέρονται σε τέσσερις θεματικούς κύκλους (ΦΕΚ 2539/24-6-2020) με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων ζωής (soft skills) και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης αξιοποιώντας μεθόδους διερευνητικής και βιωματικής μάθησης. Οι θεματικοί κύκλοι είναι οι : Ζω καλύτερα, Φροντίζω το περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και ενεργώ και Δημιουργώ και καινοτομώ. Το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό αντλείται από την πλατφόρμα του ΙΕΠ με τίτλο Πλατφόρμα 21, στην οποία περιλαμβάνονται ποικίλα προγράμματα για κάθε θεματικό κύκλο με οδηγό εκπαιδευτικού, οδηγό μαθητή, ποικίλες ενδεικτικές δράσεις και φύλλα αξιολόγησης. Επίσης στην ίδια πλατφόρμα οι εκπαιδευτικοί αναρτούν το δικό τους προγραμματισμό και σχεδιασμό για κάθε θεματικό κύκλο.

Μετά από κατά πλειοψηφία απόφαση το σχολείο μας, το 12ο Δημοτικό αποφάσισε να συμμετάσχει. Με την Φ. 7/86136/ΓΔ4 το σχολείο ορίστηκε ως πιλοτικό. Κατόπιν ακολούθησαν εγκύκλιοι για επιμόρφωση 20 ωρών στην εφαρμογή των εργαστηρίων κατά το μήνα Σεπτέμβρη. Η επιμόρφωση αφορούσε μόνο στην εφαρμογή και όχι στην αξιολόγηση αυτών και ειδικότερα των μαθητών. Το μήνα Φλεβάρη με την Εγκύκλιο 20556/Ε3 του Υπουργείου Παιδείας έγινε επιμόρφωση τεσσάρων ωρών στην αξιολόγηση των μαθητών των εργαστηρίων. Στην παρούσα εισήγηση γίνεται παρουσίαση του α. Κεντρικού προγραμματισμού και επιμόρφωσης β. την εφαρμογής στην πράξη γ. στις προϋποθέσεις εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων μέσα από την εμπειρία ενός έτους πιλοτικής εφαρμογής.

Α. Κεντρικός Προγραμματισμός και Επιμόρφωση.

Όπως ήδη αναφέρθηκε μια σειρά εγκυκλίων οδήγησαν στην πρόσκληση και εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Η πρώτη πρόσκληση ήρθε με το άνοιγμα των σχολείων τον Ιούνιο του 2020, που ως γνωστόν λειτουργούσαν με διαφορετικές συνθήκες εξ αποστάσεως λόγω του covid 19. Οι εκπαιδευτικοί ήδη βρίσκονταν πολιορκημένοι από την αγωνία να κρατήσουν ασφαλείς τους μαθητές, να καλύψουν ύλη, να προστατέψουν και τη δική τους

υγεία. Παρ΄όλα αυτά, τα οποία υπήρξαν και οι προβληματισμοί στο σύλλογο διδασκόντων που ακολούθησε, η σχολική μονάδα αποφάσισε κατά πλειοψηφία να δηλώσει συμμετοχή στο πρόγραμμα. Το Σεπτέμβρη ακολούθησε επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως εντυπώσεις που μεταφέρονταν στη σχολική μονάδα, δεν ήταν ίδιες για όλους τους επιμορφωτές. Άρχισαν να εγείρονται ερωτήματα ποιος επιμορφωτής ήταν πιο καταρτισμένος ή πιο αποτελεσματικός στην επιμόρφωση, ποιος έχει δώσει σαφή εικόνα του τι πρέπει να κάνουμε και πώς και άλλα πολλά ερωτήματα που προέκυπταν κατά τη διαδικασία επιμόρφωσης αλλά και εφαρμογής. Ξεκίνησε η σχολική χρονιά και με συνεργασία απόλυτη όλων των μελών, μια κουλτούρα που ήδη έχει αρχίσει να διαμορφώνεται σε αυτή τη σχολική μονάδα (community of practice)(Wenger, 1998), ξεκίνησε και η εφαρμογή του προγράμματος. Το σχολείο έκλεισε διά ζώσης αρχές Νοέμβρη και άρχισε η εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση, ξαναάναοιξε 11 Ιανουαρίου για να ξανακλείσει Φλεβάρη. Ως εκ τούτου έγινε αναμόρφωση προγραμμάτων, αποφασίστηκε να κρατηθούν οι ώρες των εργαστηρίων στις μεγάλες τάξεις, σημειώνεται είναι μόνο μία ώρα, και να μειωθούν κατά μία ώρα στις μικρές (αντίστοιχες με τις ώρες τις ευέλικτης ζώνης). Τον Φλεβάρη ήρθε εγκύκλιος που καλούσε τους εκπαιδευτικούς σε επιμόρφωση για την αξιολόγηση των μαθητών στα εργαστήρια, ενώ ήδη είχαν ολοκληρωθεί οι δύο κύκλοι και είχε ξεκινήσει ο τρίτος. Εκτός αυτού επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί και στην αξιολόγηση μέσω portfolio που είναι άτοπο και πολύ δύσκολο να κρατηθεί από μαθητές Δημοτικού στην μέση της σχολικής χρονιάς και με διδασκαλία εξ αποστάσεως. Σημειώνεται επίσης πως σύμφωνα με την επιμόρφωση ζητείται να αξιολογηθούν δείκτες όπως βιωματική μάθηση, συνεργασία, συνεργασία σε ομάδες, ενώ σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου είναι αδύνατον οι μαθητές να εργαστούν βιωματικά, να κάνουν δράσεις διαφορετικές και πιο ευέλικτες, να οργανώσουν δράσεις και ομιλίες λόγω των μέτρων για τον covid 19. Ζητείται επίσης να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα και μαθητές στο οποίο δεν επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος που ήταν η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων ήτοι συνεργασία, κριτική σκέψη, επικοινωνία κτλ.

Β. Εφαρμογή στην Πράξη.

Η πλατφόρμα του ΙΕΠ προσφέρει ένα πλήθος προγραμμάτων για κάθε άξονα. Προγράμματα που είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα, καλά δομημένα και μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει αυτούσιο το υλικό και τις δραστηριότητες που προσφέρουν προσαρμόζοντάς τα φυσικά στην τάξη του, στις συνθήκες εργασίας του και στο χρόνο που έχει στη διάθεσή του. Σαφώς υπήρχαν και προγράμματα που δεν διέθεταν τις προαναφερθείσες ιδιότητες.

Αποφασίστηκε να υλοποιηθούν τα ίδια προγράμματα στη σχολική μονάδα με τις αλλαγές και προσαρμογές ανά τάξη και μαθητές , ώστε να διασφαλιστεί η στήριξη και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το οποίο και έγινε. Πραγματοποιούνταν παιδαγωγικές συναντήσεις, λύνονταν απορίες, δίνονταν ιδέες, μοιράζονταν υλικό ηλεκτρονικό και μη, γινόταν προσπάθειά προσαρμογής στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως σύγχρονης εκπαίδευσης. Στις παιδαγωγικές συζητήσεις όμως υπήρχε πάντα η διαπίστωση ότι δεν εφαρμοζόταν όπως θα έπρεπε και σύμφωνα με τον σκοπό τους. Οι προβληματισμοί μεταβιβάστηκαν στους επιμορφωτές ευελπιστώντας ότι θα μεταφερθούν στο ΙΕΠ.

Τα περισσότερα προγράμματα για παράδειγμα είχαν δράσεις σε εξωτερικούς χώρους , πρόσκληση επιστημόνων ή οργανισμών, διάχυση αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία, βιωματικές δραστηριότητες. Εκτός των συνθηκών των ιδιαίτερων με τις οποίες λειτουργούσαν οι σχολικές μονάδες και αποτέλεσαν τροχοπέδη στην υλοποίησή τους, πολλές δράσεις απαιτούσαν χρόνο επιπλέον προετοιμασίας, επομένως εξαρτιόταν από τον εκπαιδευτικό η αποτελεσματική ή όχι εφαρμογή τους.

Τα προγράμματα έχουν δράσεις ορθώς που προάγουν συνεργασία, επικοινωνία, κριτική σκέψη των μαθητών. Όλα αυτά ήταν σε μεγάλο βαθμό ανέφικτα κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Αξίζει να σταθούμε ωστόσο όχι μόνο στις ιδιαίτερες συνθήκες αλλά και στην

ικανότητα των εκπαιδευτικών να προάγουν τις ήπιες δεξιότητες. Είναι δυνατόν ένας εκπαιδευτικός που δεν διδάσκει καθημερινά σύμφωνα με αυτή τη στοχοθεσία να την εφαρμόσει στα εργαστήρια; Η εμπειρία του 12[ου] Δημ Σχ Πάτρας δείχνει πως ήταν εξαιρετικά δύσκολο, αν και βοήθησαν αρκετά οι συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ζητήθηκε, όπως αναφέρθηκε το Φλεβάρη να γίνει αξιολόγηση πάρα πολλών δεικτών και θεμάτων, γνωρίζοντας πολύ καλά το ΙΕΠ και το Υπουργείο ότι το πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκε όπως έπρεπε. Επίσης κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης αξιολόγησης αλλά και στις παιδαγωγικές συναντήσεις τέθηκε το θέμα της τεράστιας γραφειοκρατίας συμπλήρωσης των διαφόρων ειδών αξιολόγησης που ζητούνται. Ο προβληματισμός είναι ότι φαίνεται να γίνεται αποπροσανατολισμός από το στόχο της αποτελεσματικής και ποιοτικής υλοποίησης και ανάλωση σε συμπλήρωση φορμών που πρακτικά δε θα έχουν καμία αποτελεσματικότητα, γιατί δε φαίνεται από τις οδηγίες αξιολόγησης που εδόθησαν πουθενά πώς θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτής. Αν για παράδειγμα φαίνεται πως μια θεματική ενότητα δεν πέτυχε τη στοχοθεσία της, τι συμβαίνει; Επαναλάμβανεται; Τι συμβαίνει με τους μαθητές που δεν κατέκτησαν τους στόχους; Η αξία και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του προγράμματος και των μαθητών είναι αδιαμφισβήτητη, σε αυτό το σημείο τίθεται σε προβληματισμό ο τρόπος και η μεθοδολογία που προτείνεται από το ΙΕΠ καθώς και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτής για μία ποιοτική εκπαίδευση.

Γ. Προϋποθέσεις εφαρμογής στην πράξη.

Βασική προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής ενός προγράμματος είναι η κοινή συναίνεση και η συνεργασία των μελών. Η κοινότητα πρακτικής ενός σχολείου και η κουλτούρα γύρω από αυτό. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει η άρτια δόμηση του προγράμματος και η σωστή οργάνωσή του, η στήριξη όσων το υλοποιούν και η συνεχής ανατροφοδότηση. Τέλος πρωταρχικό ρόλο παίζει η διασφάλιση των συνθηκών και σταθερότητας σε οποιαδήποτε εφαρμογή προγράμματος, ένα δηλαδή σαφές οργανωτικό και θεσμικό πλαίσιο (Wenger, 1998).

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι άρτια δομημένα, έχουν ποικιλία και μπορούν να προσαρμοστούν σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές και συνθήκες . Στην εκπαιδευτική μας κοινότητα υπήρξε επίσης η κατάρτιση, η επιθυμία υλοποίησης και η συνεργασία μεταξύ των μελών (Schon, 1998). Οι απαιτήσεις τους όμως στη συμπλήρωση των κλειδών παρατήρησης και αξιολόγησης τα καθιστά πολύ απαιτητικά και φαίνεται να χάνεται η εστίαση, αν επικεντρωθούν στη συμπλήρωση και μόνο φορμών αξιολόγησης.

Η έλλειψη συνθηκών σταθερότητας τη σχολική χρονιά 2020-2021 δε μας επιτρέπει να έχουμε μια σαφή εικόνα για την αποτελεσματικότητα ή μη του όλου εγχειρήματος. Αυτό όπως που διαπιστώνεται με βεβαιότητα είναι ότι δεν λήφθηκε υπόψιν στην καθολική εφαρμογή τους η εμπειρία των πιλοτικών σχολείων. Ποιος ο λόγος ένα σχολείο να ονομάζεται πιλοτικό, αν δεν συνεισφέρει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Συμπεράσματα

Είναι απαραίτητο να συνεχίσει η πιλοτική εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων και να δοθεί έμφαση και πρώτος λόγος στους εκπαιδευτικούς της πράξης σχετικά με τις αδυναμίες τους και τις δυσκολίες τους. Να ληφθεί υπόψιν το συγκείμενο κάθε φορά και να αξιολογείται ανάλογα η όποια πρωτοβουλία (Μπαρτζάκλη, 2010). Προκειμένου να υλοποιηθούν σύμφωνα με την αρχική τους στοχοθεσία είναι απαραίτητο να υπάρξει δέσμευση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα μέλη της ουσιαστικά να συνεργάζονται και να επικοινωνούν. Η συνεχής αξιολόγηση είναι επιβεβλημένη με την προϋπόθεση ότι δε γίνεται αυτή στόχος τους προγράμματος αλλά προϋπόθεση αποτελεσματικής και ποιοτικής υλοποίησής του. Η διαπραγμάτευση και η αλληλεπίδραση της εμπειρίας και της ικανότητας μπορούν να δημιουργήσουν «*ένα πρόσφορο έδαφος για νέα μάθηση*» (Wenger, 1998: 214). Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον γιατί επιτυγχάνεται αλλαγή, εφόσον η μάθηση και η πρακτική βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση.

Αναφορές

Fitz-Gibbon, C. T. (1996). *Monitoring Education. Indicators, Quality and Effectiveness.* London : Continuum.

Schon, D. (1991). *The Reflective Practitioner*. London: Ashgate.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Μπαρτζάκλη, Μ. (2010). *Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης. Ο Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΠΤΔΕ, Διδακτορική Διατριβή.

Εγκύκλιος 80070/ΓΔ4-24/06/2020. *Πρόσκληση για τον ορισμό των σχολικών μονάδων για την πιλοτική εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020-2021*.

Εγκύκλιος 109480/ΓΔ4-25/08/2020. *Ενημέρωση προϊσταμένων, διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών πιλοτικών σχολικών μονάδων για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση πιλοτικής εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων*.

Εγκύκλιος 113986/ΓΔ4-2/09/2021. *Ενημέρωση προϊσταμένων, διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών πιλοτικών σχολικών μονάδων για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση πιλοτικής εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.*

Εγκύκλιος 20556/Ε3-22/02/2021. *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

ΙΕΠ.(Απ. Πρακτικού). 41/20-08-2020. *Ανακοινοποίηση εισήγησης σχετικά με την επιμορφωτική ομάδα και το πρόγραμμα επιμόρφωσης για την υλοποίηση της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»*.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

ΦΕΚ 2847/13-7-2020. *Ορισμός σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*

ΦΕΚ 2539/24-6-2020. *Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*

Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους

Ψαροπούλου Ευφροσύνη
Εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης
efipsaropoulou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία πρόκειται να αναπτύξω τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τον αντίκτυπο που είχε η δημιουργία ταινίας μικρού μήκους «Φαύλος κύκλος» θέμα της οποίας είναι η φτώχεια. Επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα, διότι κατά τη διάρκεια της κρίσης παρατήρησα ότι πολλά παιδιά είχαν επηρεαστεί αρνητικά και έτσι μέσω της βιωματικής προσέγγισης μπόρεσα να περάσω το μήνυμα της αισιοδοξίας και της εύρεσης εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι πρωταγωνιστές. Παράλληλα γνώρισαν τον τρόπο ζωής των μαθητών μιας άλλης εποχής (1940) και διαπίστωσαν τις διαφορές του εκπαιδευτικού συστήματος μεταξύ της τότε εποχής και της σημερινής. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2012-2013 στο Δημοτικό Σχολείο της Κάτω Τιθορέας. Η ταινία «Φαύλος κύκλος» πήρε μέρος στον 2ο πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό ταινιών μικρού μήκους και έλαβε έβδομη τιμητική διάκριση.

Λέξεις κλειδιά: ταινία μικρού μήκους, βιωματική μάθηση, τέχνη

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Vygotsky, οι ιστορίες με μυθικά πλάσματα τείνουν να αποπροσανατολίζουν τα παιδιά από την πραγματικότητα με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτή, λειτουργώντας τελικά επιζήμια για την ανάπτυξή τους. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει κάθε λογής αποκύημα της φαντασίας το οποίο χρησιμοποιούν οι ενήλικοι (π.χ. γονείς) για να εκφοβίσουν τα παιδιά τους προκειμένου να σταματήσουν να κάνουν κάτι ανεπιθύμητο ή για να τα πείσουν να φέρουν εις πέρας ένα έργο. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο Vygotsky δε στοχεύει να εξαφανίσει εντελώς από τη ζωή των παιδιών τα παραμύθια και τους μύθους. Εκείνοι που δε διακατέχονται από νοσηρή φαντασία μπορούν να χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της αγωγής και της εκπαίδευσής τους. «Ένας σοφός μύθος κατέχει μια ενισχυτική και τονωτική αξία μέσα στη συνολική δομή της συναισθηματικής ζωής του παιδιού» (Vygotsky, 1997a: 267).

Συχνά τα παιδιά ζητούν από τους ενήλικες να τους αφηγηθούν ξανά και ξανά την ίδια ιστορία, διότι ακούγοντάς την πολλές φορές τους δίνεται πολύς χρόνος να την σκεφτούν και να επωφεληθούν πλήρως απ' όσα έχει να τους προσφέρει (Bettelheim, 1995). Με αυτόν τον τρόπο κατανοούν τον εαυτό τους και μπορεί να βοηθηθούν ώστε να τα βγάλουν πέρα με τα προβλήματα που τα πιέζουν. Αναπτύσσουν εσωτερική ετοιμότητα ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις και να βρουν τρόπους αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας στήριξης (Σιαφαρίκα, 2010).

Αφόρμηση για την καταγραφή της μυθοπλασίας και τη βιντεοσκόπησή της ήταν οι ανάγκες των μαθητών οι οποίες ήταν εμφανείς κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Τα περισσότερα παιδιά είχαν επηρεαστεί ψυχολογικά από την οικονομική κρίση και αυτό είχε αντίκτυπο σε ό,τι έκαναν. Δε θα ξεχάσω τα λόγια ενός μαθητή μου: «Κυρία, ποιος ο λόγος να διαβάσω; Τι θα με ωφελήσει, αφού άνεργος θα είμαι». Είναι συγκλονιστικό να ακούς από ένα παιδί που δεν έχει κλείσει ακόμα τα 11 χρόνια του ότι όλα είναι μάταια. Ο μαθητής μου, ήταν ένα πολύ έξυπνο παιδί με υψηλή απόδοση στα μαθήματα. Επίσης, υπήρχαν στην τάξη παιδιά τα οποία μαθησιακά ανήκαν σε πολύ μικρότερη τάξη και όχι στην πέμπτη, αφού μόλις διάβαζαν με δυσκολία. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να είναι αποκλεισμένα από το σύνολο και αν κάποιος τα παρατηρούσε λίγο καλύτερα, δεν θα ήταν δύσκολο να διακρίνει την χαμηλή αυτοπεποίθηση που είχαν.

Έπρεπε να υλοποιηθεί κάτι το οποίο όχι μόνο θα απομάκρυνε τα παιδιά από την παραίτηση, αλλά θα αποτελούσε έμπνευση για εκείνα ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητά τους και δίνοντάς τους το βήμα για ενεργό συμμετοχή. Η απάντηση ήταν απλή. Μέσω της τέχνης θα εκπληρωνόταν ο σκοπός. Η τέχνη είναι ένα ψυχολογικό μέσον που εξασφαλίζει την ισορροπία του ατόμου με το περιβάλλον σε κρίσιμες στιγμές της ζωής του. Η τέχνη συμπληρώνει κατά κάποιον τρόπο τη ζωή, διευρύνοντας τις δυνατότητές της. Η πρακτική σπουδαιότητά της στηρίζεται στην παιδαγωγική της λειτουργία. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που έχει στην ψυχολογία , οδηγούμαστε στην προσέγγιση κάθε κατάστασης ή στο μετασχηματισμό μιας συμπεριφοράς μέσω αυτής.
Η συμμετοχή των μαθητών στην ταινία μικρού μήκους είχε τους παρακάτω στόχους:
Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να περιγράφουν μία κατάσταση χρησιμοποιώντας δομημένο λόγο.
- Να συσχετίζουν τα κοινά σημεία δύο διαφορετικών εποχών.
- Να διακρίνουν τον ευθύ από τον πλάγιο λόγο.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να εφαρμόζουν οδηγίες με τον σωστό τρόπο.
- Να αποδίδουν με παραστατικότητα το περιεχόμενο ενός κειμένου.
- Να διορθώνουν τα λανθασμένα σημεία κάνοντας αυτο-αξιολόγηση.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να υποκινούνται στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων.
- Να προτιμούν μια θετική προσέγγιση σε δύσκολες καταστάσεις.
- Να παροτρύνουν άλλα άτομα σε συνεργασία.

Μέθοδος

Η βιωματική μάθηση οδηγεί τα άτομα στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, στην έκφραση των συναισθημάτων τους καθώς και στη διαχείριση αυτών με αποτέλεσμα να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τον άλλο. Όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν, γεγονός που τονώνει την αυτοεκτίμησή τους η οποία σύμφωνα με τον Maslow αποτελεί τη βάση για κάθε είδους μάθηση. Η ψυχική και συναισθηματική υγεία ενισχύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που δίνονται καλό είναι να αξιοποιούνται διότι δεν ενισχύουν μόνο το γνωστικό και συναισθηματικό πεδίο αλλά ανοίγουν τον δρόμο για την ανάπτυξη των ανθρώπινων αξιών. Η δημιουργία της μικρού μήκους ταινίας τόνισε τις πανανθρώπινες αξίες όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η αδελφοσύνη, η υπευθυνότητα, η φιλία, η συνεργασία ώστε οι μαθητές να τις εκφράσουν δημιουργώντας γέφυρες αυθεντικής επικοινωνίας , αλληλοσεβασμού και αγάπης μεταξύ τους.

Η σύγχρονη παιδαγωγική προτείνει δραστηριότητες ανάλογες με τις ανάγκες των μαθητών με στόχο την προσωπική ανάπτυξη μέσα από βιωματικές διεργασίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Η ισότιμη ομαδική δράση ενισχύει την επικοινωνιακή δυναμική σχέση μεταξύ των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κάποια παιδιά που ήταν αποκλεισμένα, μετά το πέρας της δράσης να παρατηρείται μετασχηματισμός στάσεων και συμπεριφορών από μέρους των υπολοίπων μαθητών.

Ο πανελλήνιος μαθητικός διαγωνισμός ταινιών μικρού μήκους απευθυνόταν σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο της ταινίας ήταν στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού που θα συμμετείχε με την τάξη του. Ήταν προφανές ότι οι ανάγκες των μαθητών έπαιζαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην επιλογή του θέματος. Άλλωστε, ένα καινοτόμο πρόγραμμα ανατρέπει τα κλασικά εκπαιδευτικά στερεότυπα. Υπήρχε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα το οποίο έπρεπε να τηρηθεί και να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Πηγή έμπνευσης για εμένα ήταν τα ίδια τα παιδιά και ο ενθουσιασμός τους στο άκουσμα της πρότασής μου για τη συμμετοχή μας στον διαγωνισμό. Ήταν πολύ σημαντικό να έχω θετική απάντηση από τα παιδιά για να

προχωρήσω στις επόμενες ενέργειες. Η αντίδρασή τους ήταν παραπάνω από θετική και αυτό ήταν το πρώτο σκαλοπάτι της επιτυχίας. Επειδή ήταν μια πρωτόγνωρη δράση για όλους μας, τους εξήγησα ότι πρέπει να λειτουργήσουμε ως ομάδα βοηθώντας ο ένας τον άλλο, έχοντας υπομονή και μεράκι σε αυτό που θα ξεκινήσουμε. Η στήριξη του σχολείου σε όλο αυτό το εγχείρημα ήταν πολύ σημαντική όπως και η συμβολή των γονέων στην όλη διαδικασία. Ο πατέρας ενός μαθητή μου που είχε κατάστημα με προϊόντα τηλεπικοινωνιακών αναγκών, ανέλαβε τη βιντεοσκόπηση και το μοντάζ.

Η ταινία αποτελείται από δύο ιστορίες οι οποίες διαδραματίζονται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους αλλά έχουν πολλά κοινά σημεία. Έπρεπε να δημιουργηθεί το κατάλληλο σκηνικό και να υπάρχει συγκεκριμένη ενδυμασία των μαθητών ειδικά στην πρώτη ιστορία που αντιπροσώπευε την εποχή του 1940. Έγινε μεταφορά θρανίων από ένα κλειστό σχολείο τα οποία ήταν όμοια με τα θρανία της τότε εποχής. Η διευθύντρια του σχολείου φρόντισε ώστε να προστεθεί στο σκηνικό ξυλόσομπα για να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά σε μια αίθουσα διδασκαλίας του ’40.

Το γεγονός ότι οι μαθητές παρατηρούσαν τη συνεργασία που υπήρχε μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ήταν ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσουν την αξία και τη σημαντικότητα αυτής, αποτέλεσμα της οποίας ήταν η επίτευξη του σκοπού. Τα παιδιά μιμούνται και τα πιο ηχηρά μηνύματα που παίρνουν είναι μέσω των πράξεων των ενηλίκων και όχι μέσω των λόγων τους.

Όταν ξεκίνησαν τα γυρίσματα υπήρχε από μέρους των παιδιών μια αμηχανία αλλά όσο πιο πολλές φορές γυρίζαμε την ίδια σκηνή, εξοικειώνονταν με τη διαδικασία και ένιωθαν περισσότερη σιγουριά. Η κούραση ήταν μεγάλη αλλά η επιμονή ήταν μεγαλύτερη. Αρκετές φορές έβλεπαν μέσω της κάμερας τη σκηνή που γυρίστηκε και έμπαιναν στη διαδικασία να την αξιολογούν και τα ίδια τα παιδιά. Ένιωθαν ότι μπορούν ακόμα καλύτερα να την αποδώσουν και αυτό ήταν η κινητήριος δύναμη για να την επαναλάβουν. Η στήριξη μεταξύ τους ήταν εμφανής και αν κάποιο παιδί ξεχνούσε τα λόγια του υπήρχε κατανόηση από πλευράς των άλλων και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τους «δένει» περισσότερο ως ομάδα. Είχαν ένα κοινό στόχο και ήξεραν ότι η συνεργασία ήταν το κλειδί για την επίτευξή του.

Από πλευράς μου, εμψύχωνα τους μαθητές και τους επιβράβευα σε κάθε τους προσπάθεια με αποτέλεσμα να ενθαρρύνονται και τα οφέλη για εκείνους να πολλαπλασιάζονται. Μπορούσαν να επεξεργαστούν τα μηνύματα της μυθοπλασίας και να τα αποκρυσταλλώσουν. Σύμφωνα με τον Muchielli , το άτομο μπορεί να συγκρατεί το 90% από αυτά που λέει, ενώ ταυτόχρονα εκτελεί πράξεις στις οποίες εμπλέκεται ενεργητικά. Ένα ακόμα πλεονέκτημα στην όλη διαδικασία ήταν ο αμείωτος ενθουσιασμός ο οποίος ενίσχυε θετικά το αποτέλεσμα.

Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία και πέρασε στο στάδιο του μοντάζ, τα παιδιά ανυπομονούσαν να δουν την ταινία. Συνεργαζόμενη με τον γονέα ενός μαθητή μου ο οποίος είχε εγκατεστημένο πρόγραμμα μοντάζ στον υπολογιστή του, χρειάστηκαν λίγες μέρες ώστε να επιλέξω την καλύτερη προσπάθεια των παιδιών για να σταλεί η ταινία μας στον διαγωνισμό. Ένιωθα περήφανη για τους μαθητές μου και το αποτέλεσμα αποζημίωνε τον κόπο μας. Οι ταινίες που λάμβαναν μέρος ήταν πάνω από 150. Το μήνυμα που πέρασα στα παιδιά ήταν ότι για εμένα είχαν πάρει το πρώτο βραβείο. Η συμβολή τους ήταν αξιέπαινη και δεν είχε σημασία η όποια διάκριση αλλά η δημιουργία της ομαδικής δραστηριότητας που έγινε. Τα παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα και ευχαριστημένα διότι βλέποντας την ταινία διαπίστωσαν ότι αξίζει να προσπαθούν για τους στόχους τους γιατί το αποτέλεσμα θα τους ανταμείψει. Η ταινία σημείωσε διάκριση στον διαγωνισμό και η χαρά όλων μας ανυψώθηκε στον υπέρτατο βαθμό. Ήμασταν έτοιμοι να ταξιδέψουμε στην Αθήνα και να βιώσουμε εκ νέου μια νέα εμπειρία.

Αποτελέσματα

Πολλές φορές συμβαίνει να ξεκινάμε κάτι με ενθουσιασμό και έπειτα όταν αισθανθούμε ότι διάφορες δυσκολίες παρουσιάζονται κατά την υλοποίηση, όπως συναισθήματα

απογοήτευσης και κούρασης συμβαίνει να παραιτούμαστε από αυτό που ξεκινήσαμε. Όταν όμως η δραστηριότητα είναι ομαδική υπάρχει το πλεονέκτημα της παρακίνησης μεταξύ των μελών δίνοντας έτσι ώθηση ο ένας στον άλλον να συνεχίσει. Υπάρχει ευθύνη και δέσμευση γιατί το αποτέλεσμα εξαρτάται από όλη την ομάδα.

Ήταν πολύ σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές πριν εμπλακούν στην όλη διαδικασία είχαν συνειδητοποιήσει ότι επιτυχία σημαίνει δίνω τον καλύτερό μου εαυτό. Τα παιδιά έχοντας αυτό στο μυαλό τους εστίασαν στην καλύτερη δυνατή προσπάθεια και όχι στον συναγωνισμό μεταξύ των άλλων σχολείων. Αν για οποιαδήποτε λόγο έχαναν την εστίασή τους, τότε η αμφιβολία θα φώλιαζε στη σκέψη τους με αποτέλεσμα να επηρεάσει σημαντικά την προσπάθεια που έκαναν. Παρατήρησα ότι κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων τα περισσότερα παιδιά είχαν απομνημονεύσει τα λόγια των συμμαθητών τους και αρκετές εκφράσεις ή λέξεις χρησιμοποιήθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου που ακολούθησε. Επιπροσθέτως, γεννήθηκαν απορίες για την εποχή του 1940 με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να αναζητήσουν επιπλέον πληροφορίες και να αποκομίσουν ακόμα περισσότερες γνώσεις.

Η οικονομική κρίση που είχε επηρεάσει αρνητικά μεγάλο μέρος των μαθητών, μετά την ολοκλήρωση της ταινίας παρατήρησα ότι υπήρχε από μέρους τους μια διαφορετική αντιμετώπιση. Το γεγονός ότι υποδύονταν ρόλους που εμπλέκονταν σε μια ρεαλιστική κατάσταση, είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξουν στάση διότι βίωσαν διαφορετικές οπτικές και προσεγγίσεις οι οποίες συνέβαλλαν στην ενεργοποίηση μιας αισιόδοξης συμπεριφοράς. Η ψυχολογία τους τονώθηκε και οι μαθητές που ήταν αποκλεισμένοι, πλέον συμμετείχαν σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους. Όλοι ήταν πρωταγωνιστές και η ισότιμη αντιμετώπιση επηρέασε τη μεταξύ τους επικοινωνία. Είχε δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ο κάθε μαθητής μπορούσε να εκφράζεται χωρίς να νιώθει ανασφάλεια.

Η μεγαλύτερη επιτυχία δεν ήταν η διάκριση της ταινίας αλλά η ενδυνάμωση της ομάδας. Το μήνυμα ότι μέσα από την αλληλοϋποστήριξη και το ομαδικό πνεύμα επιτυγχάνεται η προσωπική ανάπτυξη και τονώνεται η αυτοπεποίθηση ήταν εμφανές στη μετέπειτα συμπεριφορά των παιδιών μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η δημιουργικότητα ήταν το έναυσμα για τα αποτελέσματα που περιγράφονται. Μέσω αυτής κατανόησαν τα θέματα που τους προβλημάτιζαν και μπόρεσαν να ανακαλύψουν διαφορετικές προσεγγίσεις.

Συμπεράσματα

Η δημιουργία μιας μικρού μήκους ταινίας προσφέρει στους μαθητές ποικίλα οφέλη. Αναλόγως με το περιεχόμενο της ταινίας, οι μαθητές μπορούν να απομνημονεύουν πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα (ιστορικό, λαογραφικό, πολιτιστικό, κοινωνικό κλπ) και να οδηγούνται στη μάθηση αυτού. Η μνήμη μας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά μας να χρησιμοποιούμε τις 5 αισθήσεις μας: όσο πιο έντονη είναι η προσοχή μας, τόσο περισσότερο αυξάνει ο αριθμός των νευρώνων που δραστηριοποιούνται, και τόσο περισσότερο ενισχύεται η μνήμη μας. Σύμφωνα με την πυραμίδα της μάθησης συγκρατούμε το 10% από όσα μας λένε, το 20% από όσα ακούμε, το 30% από όσα βλέπουμε, το 50% από όσα βλέπουμε και ακούμε, το 80% από όσα λέμε, το 90% από όσα κάνουμε. Ο ενεργός ρόλος στην ταινία που είχαν όλοι οι μαθητές όπως και η συνεχής επανάληψη της προβολής της από τους ίδιους – αφού το κάθε παιδί είχε την ταινία σε dvd και υπήρχε η δυνατότητα να την παρακολουθήσει όποτε το επιθυμούσε- είχε ως αποτέλεσμα την υπενθύμιση όσων έμαθαν, την αναβίωση της επιτυχίας τους και την παρότρυνση της συμμετοχής τους σε ανάλογες δράσεις.

Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα διαδοχικά βήματα μιας σύνθετης οδηγίας όπως επίσης να συνδέουν τη μυθοπλασία με τον εαυτό τους και τα προσωπικά τους βιώματα. Επίσης, ανακαλύπτουν δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης και κατανόησης των προβλημάτων τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία. Το γεγονός ότι ωθούνται να δοκιμάσουν νέες στάσεις και συμπεριφορές , τους βοηθά να ανοίξουν τους ορίζοντές τους και να δεχτούν διαφορετικές οπτικές στις οποίες πριν αντιστέκονταν.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας η συζήτηση και τα ερωτήματα σχετικά με το κομμάτι της δημιουργίας που είναι πιο ελκυστικό για τον καθένα βοηθά στην ανταλλαγή απόψεων και στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης . Οι απαντήσεις ποικίλουν διότι ο κάθε μαθητής έχει τη δική του προσωπικότητα. Άλλοι προτιμούν να ανήκουν στην ομάδα των ηθοποιών, άλλοι στην ομάδα δημιουργίας του σεναρίου μοιραζόμενοι τις ιδέες τους, άλλοι στην κατασκευή των σκηνικών κλπ. Το σημαντικό είναι ο καθένας να διαλέξει το πόστο εκείνο που αγαπάει περισσότερο και στο τέλος να γίνει η σύνθεση όλων αυτών.

Η οπτικοακουστική έκφραση μπορεί να συμπεριληφθεί στη σχολική καθημερινότητα ως νοοτροπία πλαισιώνοντας το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Για να συμβάλει όμως ουσιαστικά στην οπτικοακουστική παιδεία των μαθητών θα πρέπει να συνδυαστεί με τη λογική των ομαδικών, δημιουργικών εργασιών όπου μία ή δύο φορές τον χρόνο, οι μαθητές θα μελετούν μία σειρά από επιλεγμένα οπτικοακουστικά προϊόντα σχετικά με κάποιο θέμα, θα πραγματοποιούν τη δική τους έρευνα και στη συνέχεια μπορούν να διατυπώνουν τον δικό τους οπτικοακουστικό λόγο.

Αναφορές

Αρόγιο, Μ. *Μαθαίνω να συγκεντρώνομαι: 130 παιχνίδια και δραστηριότητες για την ενίσχυση της προσοχής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κανελλόπουλος, Π. & Τσαφταρίδης, Ν. (2010). *Τέχνη στην εκπαίδευση – Εκπαίδευση στην τέχνη: Εξερευνήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση.* Αθήνα: νήσος.

Πουρκός, Μ. (2009). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις.* Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι… Παιχνίδια για να μεγαλώνεις… : Για εμψύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Η Ρομποτική στην καθημερινότητά μας

Χαβιάς Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ(86), Γυμνάσιο Λιβαδοχωρίου Λήμνου,
nikchavias@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η ανάπτυξη βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) βασισμένων σε πραγματικά ζητήματα καθημερινότητας, παρέχοντας στους μαθητές ταυτόχρονα γνώσεις και σημαντικές δεξιότητες, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία. Παράλληλα επιδιώχθηκε η αύξηση ευαισθητοποίησης και θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον. Το project με τίτλο «Η Ρομποτική στην καθημερινότητά μας» υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2020-2021 στο πλαίσιο περιβαλλοντικού προγράμματος, από μαθητές της Β' και Γ' τάξης του Γυμνάσιου Λιβαδοχωρίου Λήμνου. Αφορούσε στη δημιουργία από απόβλητα μιας έξυπνης ταΐστρας αδέσποτων ζώων με την υποστήριξη ενός μικροϋπολογιστή arduino και σχετικών αισθητήρων. Για την υλοποίηση επιλέχθηκε η μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης με το μοντέλο της μεικτής μάθησης (εξ αποστάσεως και δια ζώσης). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση STEM όταν εδράζεται στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού εκτός από νέες δεξιότητες και γνώση οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να διαμορφώνουν νέες οπτικές για κοινωνικά ζητήματα.

Λέξεις κλειδιά: ρομποτική, διερευνητική μάθηση, stem, έξυπνη ταΐστρα

Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό ότι σε μια κοινωνία η οποία αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες αλλά και η ταυτόχρονη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελούν σημαντικά ζητήματα για την μελλοντική τους κοινωνική και επαγγελματική ευημερία. Εκτός από αυτό όμως, ζητούμενο αποτελεί η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, αλλά και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Σημαντικοί θεωρητικοί όπως οι Dewey και Kolb, πολλά χρόνια πριν έχουν επισημάνει τον ρόλο της βιωματικής μάθησης στην κατάκτηση της γνώσης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Κόκκος, 2005).

Η εκπαίδευση STEM μέσω της κατάλληλης εκπαιδευτικής στρατηγικής μπορεί να αποτελέσει το μέσο εκείνο όπου οι μαθητές θα κατακτήσουν τις γνώσεις, δεξιότητες αλλά θα διαμορφώσουν και τις απαιτούμενες στάσεις για μια σύγχρονη κοινωνία (Thibaut et al., 2018). Υποστηρίζεται ότι η εμπλοκή μαθητών σε καινοτόμα προγράμματα STEM αποτελεί έναυσμα ώστε πληθυσμοί που υπό-εκπροσωπούνται στις επιστήμες αυτές, όπως γυναίκες αλλά και γενικότερα άνθρωποι από αγροτικές περιοχές, να επιλέξουν επάγγελμα σχετικό με τα πεδία STEM (Kellgren et al., 2016).

Η μάθηση με βάση το πρόβλημα είναι μια ενεργή μάθηση που επικεντρώνεται στους μαθητές, στην οποία οι καθηγητές λειτουργούν ως διαμεσολαβητές για να καθοδηγούν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης. Η μάθηση βάσει προβλημάτων είναι επίσης μια διδακτική στρατηγική που βασίζεται στην εμπειρία (βιωματική εκπαιδευτική στρατηγική) η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι ενεργοί μαθητευόμενοι προσκαλώντας τους σε προβλήματα που δεν είναι πολύ δομημένα (χαλαρά δομημένα προβλήματα) και αφορούν καταστάσεις που μπορεί να συναντήσουν στη ζωή τους. Για να βρεθεί η λύση στα προβλήματα αυτά, ο εμπλεκόμενος πρέπει να ερμηνεύσει το πρόβλημα, να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που χρειάζονται, να αξιολογήσει τις δυνατότητες που υπάρχουν και να παρουσιάσει τη λύση. Έτσι η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά ενώ παράλληλα

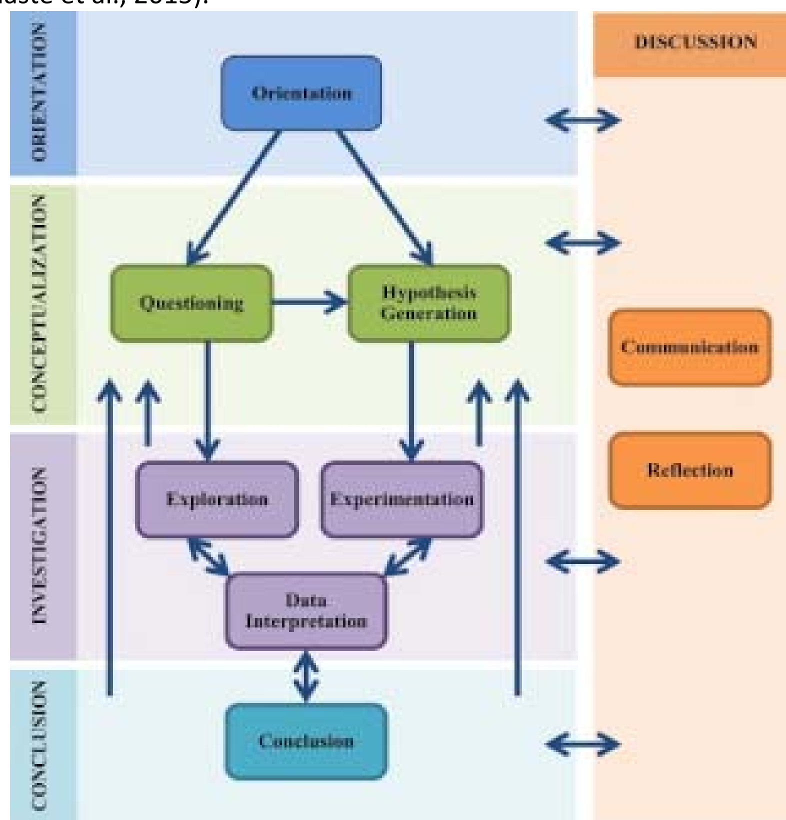
παράγουν ένα προϊόν για να λύσουν ένα πρόβλημα το οποίο σχετίζεται με την καθημερινή ζωή (Zakariah et al., 2016).

Σε σχέση με το τελευταίο, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα project το οποίο δίνει λύση σε ένα πρόβλημα της τοπικής κοινωνίας όπου εδρεύει η σχολική μονάδα και αφορά στην σίτιση αδέσποτων ζώων και συγκεκριμένα γάτες ή και μικρά σκυλιά. Το project υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2020-2021 στο Γυμνάσιο Λιβαδοχωρίου Λήμνου από 11 μαθητές της Β' και Γ' Γυμνάσιου ακολουθώντας όλες τις σχετικές από το υπουργείο οδηγίες και στο πλαίσιο προγράμματος εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων με τίτλο «Η Ρομποτική στην καθημερινότητά μας».

Είχε ως σκοπό την ανάπτυξη βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων STEM βασισμένων σε πραγματικά ζητήματα καθημερινότητας, παρέχοντας ταυτόχρονα στους μαθητές γνώσεις και σημαντικές δεξιότητες, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία. Παράλληλα επιδιώχθηκε η αύξηση ευαισθητοποίησης και θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον: βιοποικιλότητα, υπεύθυνη κατανάλωση, μείωση και διαχείριση των αποβλήτων, φροντίδα ζώων. Η εργασία υλοποιήθηκε με μεικτή μέθοδο, την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων και οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν διαδικτυακά ενώ, σε περίοδο λειτουργίας οι σταθερές ομάδες, ανά ομάδα, βρισκόταν στο εργαστήριο πληροφορικής και διομαδικά στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια περιγράφονται η μεθοδολογία της εργασίας, η διαδικασία υλοποίησης, τα αποτελέσματα και τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

Μεθοδολογία και αποτελέσματα

Για την υλοποίηση του σκοπού υιοθετήθηκαν τα στάδια της διερευνητικής μάθησης (Σχήμα 1) (Pedaste et al., 2015).



Σχήμα 1. Στάδια διερευνητικής μάθησης

Η επιλογή της στρατηγικής της διερευνητικής μάθησης δεν έγινε στο κενό αφού αποτελεί μια μορφή εποικοδομητικής διδασκαλίας και μάθησης με βάση την έρευνα (Zakariah et al., 2016). Για το λόγο αυτό, ενθαρρύνει την οικοδόμηση της νέας γνώσης και

τη σύνδεση με την προηγούμενη μέσω της επίλυσης πραγματικών προβλημάτων και την καθιστά πιο αποτελεσματική για την εκπαίδευση STEM. Καθ' όλη την διάρκεια υλοποίησης ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του συντονιστή, διαμεσολαβητή, καθοδηγητή, εμψυχωτή και επόπτη (Rogers, 1999). Με δεδομένο ότι σημαντικό ρόλο σε μια βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία έχει η επικοινωνία των συμμετεχόντων (Μπακιρτζής, 2000), οι μαθητές οργανώθηκαν σε ομάδες και αξιοποιήθηκαν εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες ενισχύουν την επικοινωνία των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές να αναζητήσουν προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει η τοπική κοινωνία και που θα μπορούσε να δοθεί λύση μέσω της τεχνολογίας. Τα ζητήματα τα οποία αναδείχθηκαν από τους μαθητές ήταν: α) η σίτιση των αδέσποτων ζώων και ιδιαίτερα της γάτας και β) η διαχείριση αποβλήτων. Έτσι διαμορφώθηκαν δυο κεντρικά ερωτήματα: α) Πώς μπορεί η τεχνολογία να συμβάλει στην σίτιση αδέσποτων ζώων; β) Πώς μέσω της τεχνολογίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να γίνει διαχείριση αποβλήτων;

Για την απάντηση των κεντρικών ερωτημάτων, οι 11 μαθητές οργανώθηκαν σε τρεις ομάδες, ο εκπαιδευτικός πρότεινε στις ομάδες την έρευνα στο διαδίκτυο αλλά και σε άλλες πηγές λ.χ. έντυπα, συζήτηση με φορείς οι οποίοι σχετίζονται με τα ζητήματα που μας απασχολούν, προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες χρήσιμες για την απάντηση των ερωτημάτων. Στην ολομέλεια, εκπρόσωποι των ομάδων ανέφεραν τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία και καταγράφηκαν με τη βοήθεια ενός σύννεφου λέξεων. Οι λέξεις που δέσποζαν ήταν «αυτόματη ταΐστρα» και «επαναχρησιμοποίηση αποβλήτων». Μετά από καταιγισμό ιδεών, η απάντηση που διαμορφώθηκε για τα δύο κεντρικά ερωτήματα ήταν η δημιουργία μιας έξυπνης ταΐστρας αδέσποτων ζώων η οποία θα στηρίζεται σε ανακυκλωμένα υλικά και με τη βοήθεια μικροϋπολογιστή arduino και των κατάλληλων αισθητήρων, θα τα μετατρέπει σε έξυπνες συσκευές που θα ικανοποιούν τις ανάγκες της κεντρικής ιδέας.

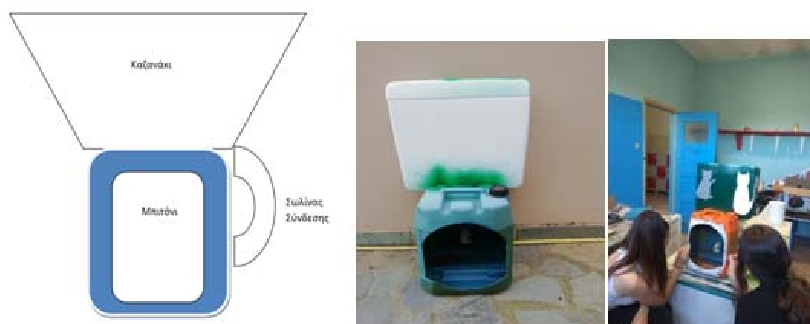
Εν συνεχεία, ζητήθηκε από τις ομάδες να φωτογραφίσουν υλικά (σκουπίδια) τα οποία δύνανται να έχουν ρόλο στην κατασκευή. Αφού αυτά προβλήθηκαν στην ολομέλεια, επιλέχθηκαν ένα μπιτόνι, ένα καζανάκι τουαλέτας και ένα φαράσι (Εικόνα 1). Υποθέσαμε ότι είναι δυνατόν στην απορροή από το καζανάκι να προσαρμοσθεί ο αυτοματισμός, ο οποίος θα αποτελείται από μια πλακέτα arduino, έναν αισθητήρα κίνησης HC-SR04 και ένα Servo. Όταν το ζώο πλησιάζει σε προκαθορισμένη απόσταση από τον αισθητήρα τότε ανοίγει αυτόματα το πώμα της ταΐστρας, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να πέσει επαρκής ποσότητα τροφής.



Σφάλμα! Δεν υπάρχει κείμενο καθορισμένου στυλ στο έγγραφο.**Υλικά για την κατασκευή της έξυπνης ταΐστρας**

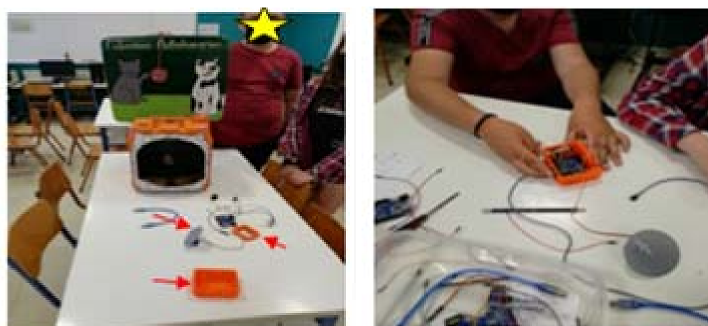
Για τον μετασχηματισμό των παραπάνω άχρηστων υλικών σε ταΐστρα, στις ομάδες δόθηκαν οι ρόλοι: α) σχεδιαστές, β) κατασκευαστές, γ) καλλιτέχνες. Οι σχεδιαστές είχαν ως αποστολή την δημιουργία του βασικού σχεδίου της κεντρικής κατασκευής, οι

κατασκευαστές, βάσει του σχεδίου, μετέτρεψαν τα υλικά σε ταΐστρα και οι καλλιτέχνες την φιλοτέχνησαν (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Οπτική απεικόνιση μετασχηματισμού υλικών σε ταΐστρα

Με την ολοκλήρωση της κατασκευής δόθηκαν νέοι ρόλοι στις ομάδες με σκοπό τη δημιουργία του αυτοματισμού. Έτσι οι νέες ομάδες ήταν: α) σχεδιαστές 3D, β) προγραμματιστές, γ) ηλεκτρονικοί- κατασκευαστές. Οι μαθητές πάντα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και σε συνεργασία μεταξύ τους αλλά και διομαδικά, ολοκλήρωσαν την κατασκευή. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα των προγραμματιστών έγραψε τον κώδικα για τη λειτουργία του αυτοματισμού. Η ομάδα των σχεδιαστών 3D αξιοποιώντας κατάλληλο λογισμικό (Tikencard) σχεδίασε και εκτύπωσε τον εξοπλισμό για την υποστήριξη του αυτοματισμού και τέλος η ομάδα των ηλεκτρονικών σχεδίασε και κατασκεύασε το κύκλωμα (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Οπτική απεικόνιση ομαδικών εργασιών για την κατασκευή

Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε η σύνθεση της τελικής κατασκευής (Εικόνα 4) και ο έλεγχος της λειτουργίας (https://youtu.be/2tk3hngBkoI).



Εικόνα 4. Οπτική απεικόνιση τελικού αποτελέσματος

Ενώ, το τελικό αποτέλεσμα παρουσιάστηκε σε μια ομάδα Ισπανών ερευνητών στο πλαίσιο του MED (MEDITERRANEAN RESEARCHERS NIGHT) που πραγματοποιήθηκε στη Λήμνο από τις 2 έως τις 4 Ιουνίου 2021.

Στο στάδιο του αναστοχασμού, οι μαθητές διερωτήθηκαν: α) γιατί δεν ενσωματώσαμε την δυνατότητα ποτίσματος των αδέσποτων αλλά και β) γιατί δεν κάναμε περισσότερο φιλική προς το περιβάλλον την κατασκευή αντικαθιστώντας την παροχή ρεύματος από μπαταρία 9V με ηλιακό πάνελ. Με δεδομένο ότι η διερευνητική μάθηση εδράζεται στις αρχές του κύκλου μάθησης του Kolb (Κόκκος, 2005), τα δυο ζητήματα τα οποία αναδείχθηκαν από τους μαθητές αποτελούν νέες προκλήσεις για δράση στη νέα σχολική χρονιά.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες και θεμελίωσαν γνώσεις σχετικές με τα διδακτικά αντικείμενα τα οποία αξιοποιούνται για την κατασκευή όπως Πληροφορική, Μαθηματικά και Φυσική. Παράλληλα, η εμπλοκή των μαθητών σε ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες λειτούργησε ενισχυτικά στην αύξηση του δημοκρατικού πνεύματος και της κριτικής σκέψης, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να βρουν λύσεις σε ζητήματα τα οποία απαιτούσαν ομαδικό πνεύμα. Ακόμη, εντύπωση προκάλεσε το γεγονός της αλλαγής της οπτικής των μαθητών αναφορικά με τη σχέση ζώου- ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, αν και η φιλοζωία δεν είναι δεδομένη, ωστόσο παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν και καλλιέργησαν θετικά συναισθήματα για τα ζώα και ιδιαιτέρως για τα αδέσποτα. Ενώ, εκτίμησή μας αποτελεί και η ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών απέναντι σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον. Τέλος, με δεδομένο ότι τα τελευταία χρόνια βιώνουμε όλο και περισσότερο τα αποτελέσματα της κλιματικής αλλαγής, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και η εκπαίδευση πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο σε αυτό. Έτσι είναι αναγκαία η υλοποίηση στοχευμένων περιβαλλοντικών προγραμμάτων κυρίως στη μείωση του οικιακού περιβαλλοντικού αποτυπώματος με τη βοήθεια της τεχνολογίας όπως λ.χ. η εκμετάλλευση βρόχινου νερού και η μείωση οικιακών ρύπων.

Αναφορές

Kellgren, A., Parker, C., Blustein, D., & Barnett, M. (2016). Innovations and Challenges in Project-Based STEM Education: Lessons from ITEST. *Springer Science+Business Media New York,* 25, 825-832. Retrieved May 17, 2021 from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10956-016-9658-9.pdf

Pedaste, M., Maeots, M., Siiman, L. A., Jong, T., Riesen, S. A.N., Kamp, E. T., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review, 14, 47-61.* Retrieved May 19, 2021 from https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Rogers, A. (1999) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P. and Depaepe, F. (2018). Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. *European Jourrnal of STEM Education,* 3, 02-12. Retrieved May 14, 2021 from https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525

Zakariah, N. D., Kamarrudin, H., Tompang, L., Mohtar, L. E., & Halim, L. (2016). STEM Teaching Strategies of Primary School Science Teachers: An Exploratory Study. Retrieved May 17, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/311693544

Κόκκος, Α. (2005). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση* 30, 89-108.

Πολύτιμες ... οι σταγόνες του νερού, στην ελευθερία και στον εθελούσιο εγκλεισμό.

Σταυρή Γαρυφαλλιά
Φυσικός, Δ/νση Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Ανατολικής Θεσ/νίκης
gstavri7@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει το περιβαλλοντικό πρόγραμμα «Πολύτιμες… οι σταγόνες του νερού». Υλοποιήθηκε το 2019 – 2020 στο 15ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης με συμμετοχή παιδιών της Β΄ Γυμνασίου. Σκοπό είχε την ενημέρωση, καλλιέργεια κριτικής ικανότητας, εξαγωγή συμπερασμάτων, διατύπωση προτάσεων κι ανάπτυξη δράσεων σχετικών με τον ανεκτίμητο ρόλο του νερού στο φυσικό - κοινωνικό περιβάλλον. Στα μέσα του προγράμματος προέκυψε η πανδημία. Προσάρμοσε στόχους κι αρχικό σχεδιασμό στην νέα πραγματικότητα της απομόνωσης κι υπομονής. Η διά ζώσης επικοινωνία αντικαταστάθηκε από την σύγχρονη τηλεκπαίδευση. Οι προγραμματισμένες επισκέψεις στο μουσείο και στα γραφεία της Ε.Υ.Α.Θ. ακυρώθηκαν. Αντικαταστάθηκαν από δραστηριότητες σχετικές με τις τέχνες και τα συναισθήματα που προκαλεί στον άνθρωπο το υδάτινο στοιχείο. Η νέα θεματική υπηρέτησε την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως προσαρμοστικότητα, αντιμετώπιση της ανησυχίας, ανθεκτικότητα κι ανάληψη ευθυνών απέναντι στους άλλους, μέσω της τήρησης οδηγιών. Η νέα κατεύθυνση προς την έκφραση συναισθημάτων με λέξεις και χρώματα, βοήθησε στην επίτευξη των ανωτέρω δεξιοτήτων στην ψηφιακή αίθουσα διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: νερό, λειψυδρία, πανδημία, μυθολογία, μουσική

Εισαγωγή

Κατά το σχολικό έτος 2019– 2020 στο 15ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης υλοποιήθηκε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τίτλο «Πολύτιμες… οι σταγόνες του νερού.». Στην περιβαλλοντική ομάδα συμμετείχαν 13 μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Γυμνασίου. Στην πρώτη συνάντηση της περιβαλλοντικής ομάδας σχηματίστηκαν οι υποομάδες με ελεύθερη επιλογή των μελών. Τα θέματα προέκυψαν από τον αρχικό καταιγισμό ιδεών με θέμα το νερό. Τα παιδιά ατομικά έγραψαν σε μεγάλα χαρτόνια έννοιες και λέξεις που τους έρχονταν στο νου όταν σκέπτονταν το νερό: από τον χημικό τύπο του νερού H_2O, την αφυδάτωση και το χιόνι μέχρι τον Ποσειδώνα, την Κρήτη, την Καλυψώ και το βαθύ γαλάζιο. Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα χαρακτήριζε τις έννοιες και λέξεις που το νερό έφερε συνειρμικά στην σκέψη τους. Ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση για το θέμα και την σχέση του με τις επιστήμες, την καθημερινή ζωή, τις τέχνες.

Λόγω του κλεισίματος των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας και της καραντίνας που τέθηκε σε εφαρμογή από τα μέσα Μαρτίου 2020, οι προγραμματισμένες επισκέψεις στο Μουσείο Ύδρευσης Θεσσαλονίκης, στα Δημόσια λουτρά και στο ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού ακυρώθηκαν. Το πρόγραμμα «έσπασε» σε δύο μέρη: στο δια ζώσης και στο εξ αποστάσεως. Η ανατροπή της σχολικής κανονικότητας απαιτούσε προσαρμογή σε νέες, πιο ευέλικτες δράσεις. Η δυνατότητα της εξ αποστάσεως σύγχρονης επικοινωνίας μέσω της πλατφόρμας Webex πρόσφερε μία απρόσμενη, εναλλακτική συνέχεια στο πρόγραμμα.

Οι σκέψεις και τα σχέδιά μας προσαρμόστηκαν στην νέα πραγματικότητα που ήμασταν υποχρεωμένοι να βιώσουμε με καρτερία. Οι συζητήσεις μας στράφηκαν προς δραστηριότητες με θέμα το νερό που θα πρόσφεραν χαρά, ανακούφιση ψυχική και δημιουργική απασχόληση του νου και της φαντασίας των παιδιών στην κατάσταση αυτή του οικειοθελούς εγκλεισμού στο σπίτι. Μετά την ενασχόληση στο δια ζώσης τμήμα του προγράμματος με την υδρόσφαιρα, τις χρήσεις του νερού, τον ανθρωπο-υδρολογικό κύκλο και την λειψυδρία, στραφήκαμε προς την επίδρασή του στις τέχνες και στα συναισθήματα

των ανθρώπων, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών. Η σύνδεση του σχολείου με το οικοσύστημα όπου ανήκει, δηλαδή με το τι συμβαίνει γύρω μας, μας απασχόλησε ιδιαίτερα. Η αυξημένη κατανάλωση νερού λόγω του σχολαστικού πλυσίματος χεριών για εξασφάλιση αποτελεσματικότερης προστασίας μας από τον Covid-19, ώθησε τις ομάδες να πραγματοποιήσουν πειραματικές μετρήσεις στο οικογενειακό περιβάλλον.

Δράσεις

Πρόγραμμα διά ζώσης

Συζήτηση για τις μορφές του νερού στην φύση, για τα υποσυστήματα του συστήματος Γη με ιδιαίτερη έμφαση στην Υδρόσφαιρα, για τον υδρολογικό κύκλο και τις διαδικασίες που τον απαρτίζουν. Ανάσυρση γνώσεων από την Χημεία και την Γεωγραφία.

Παρουσίαση από τα παιδιά πληροφοριών σε αρχείο pdf για τα υγροτοπικά συστήματα, τους τεχνητούς ταμιευτήρες και τις έννοιες του υδρογραφικού δικτύου μιας περιοχής. Συμπλήρωση φύλλου εργασίας με χαρτογράφηση των σχετικών εννοιών.

Συζήτηση στις υποομάδες για την αστική, γεωργική και βιομηχανική χρήση του νερού, τη ρύπανση που δημιουργείται από τα απόβλητα των παραπάνω χρήσεων και τον ρόλο τους στην διαμόρφωση του ανθρωπο-υδρολογικού κύκλου. Ενασχόληση με δύο φ.ε. που αφορούν: α) στις παρεμβάσεις του ανθρώπου στον υδρολογικό κύκλο - συνέπειες, β) στην ρύπανση των ακτών ευρωπαϊκών περιοχών και πού οφείλεται.

Συζήτηση για τις έννοιες της βιωσιμότητας, της αειφορίας των φυσικών υδατικών συστημάτων και τις οδηγίες για την προστασία τους μέσω της μελέτης κι ανάλυσης σχετικών κειμένων. Χαρτογράφηση των νέων εννοιών σε φύλλο εργασίας.

Ενασχόληση με την παρουσία του νερού στα τρόφιμα και μελέτη της επιθυμητής ποσότητας νερού στον οργανισμό ανάλογα με την ηλικία του ανθρώπου. Συμπλήρωση φύλλου εργασίας με τα καθημερινά γεύματα των παιδιών και υπολογισμός της ημερήσιας ποσότητας νερού που λαμβάνουν από αυτά, βάσει ειδικών πινάκων περιεκτικότητας ων τροφών σε νερό.

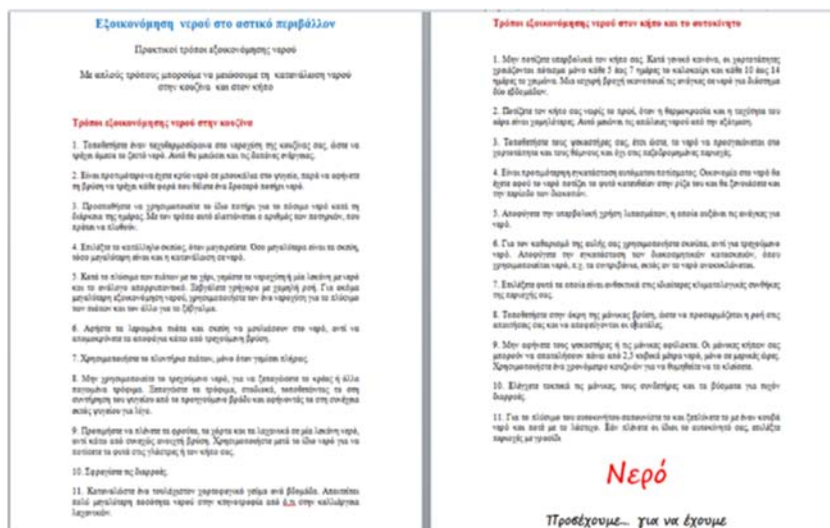
Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μετά από μελέτη εικόνων τόσο λειψυδρίας όσο και αλόγιστης κατανάλωσης νερού. Συζήτηση για τις κοινωνικοοικονομικές επεκτάσεις της λειψυδρίας στην ολομέλεια. Μελέτη περιπτώσεων πόλεων με προβλήματα υδροδότησης.

Κατασκευή από μάσκες ενός αγοριού 15 ετών, ενός ενήλικα 45 ετών, ενός άνδρα και μιας γυναίκας ηλικίας 70 ετών. Οι μάσκες χρησιμοποιήθηκαν σε παράλληλους μονόλογους που πραγματεύονται την κατάσταση της υδροδότησης του πλανήτη σε τρεις χρονικές περιόδους. Η ιστορία ξεκινά με αφθονία νερού και περνώντας τα χρόνια παγιώνεται μια κατάσταση έντονης λειψυδρίας στον πλανήτη. Ένας μαθητής από κάθε υποομάδα, φορώντας την αντίστοιχη μάσκα, περιγράφει τις ισχύουσες κατά περίπτωση συνθήκες, αφού προηγουμένως τα αντίστοιχα κείμενα έχουν αναλυθεί και συζητηθεί στην ομάδα.

Πρόγραμμα εξ αποστάσεως - Σύγχρονη τηλεκπαίδευση με Webex

Παρουσίαση και συζήτηση προτάσεων οικονομίας του νερού στην αστική χρήση στην τηλεσύσκεψη που πραγματοποιήσαμε. Ετοιμασία ηλεκτρονικού φυλλαδίου και αποστολή του ηλεκτρονικά στους συμμαθητές τους με την λήξη του προγράμματος (Εικόνα 1).

Μελέτη της κατανάλωσης του νερού την εποχή της πανδημίας Covid-19. Μέτρηση και υπολογισμός της αύξησης κατανάλωσης ανά άτομο στο οικογενειακό περιβάλλον με χρήση οικιακών σκευών, ανά οικογένεια (4μελής) και στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Οι ομάδες καταλήγουν με τις πειραματικές μετρήσεις ότι για μία τετραμελή οικογένεια με παιδιά σχολικής ηλικίας η κατανάλωση είναι περίπου 2,9 κ.μ. / τετράμηνο. Αν η μέση κατανάλωση τετραμήνου είναι 70 κ.μ. τότε έχουμε αύξηση κατανάλωσης νερού λόγω Covid19 4,3 % στο 4μηνο. Δεδομένου ότι ο πληθυσμός Θεσσαλονίκης είναι 1,1 εκατ. κάτοικοι και τα ¾ εφαρμόζουν προσεκτική καθαριότητα, δηλ. 825.000 κάτοικοι, η επιπλέον κατανάλωση νερού είναι 599.775 κ.μ. νερού στην πόλη ανά 4μηνο και 1.800.000 κ.μ. τον χρόνο.


Εξοικονόμηση νερού στο αστικό περιβάλλον

Πρακτικοί τρόποι εξοικονόμησης νερού

Με απλούς τρόπους μπορούμε να μειώσουμε τη κατανάλωση νερού στην κουζίνα και στον κήπο

Τρόποι εξοικονόμησης νερού στην κουζίνα

Τρόποι εξοικονόμησης νερού στον κήπο και το αυτοκίνητο

Νερό

Προσέχουμε... για να έχουμε

Εικόνα 1. Έντυπο που ετοίμασαν οι ομάδες - Προτάσεις οικονομίας του νερού στην αστική χρήση

Έκφραση σκέψεων και εικόνων μέσω Chat καθώς άκουγαν τα κάτωθι μουσικά κομμάτια με θέμα το νερό: Θάλασσα, Κύματα του Σταμάτη Σπανουδάκη, Το χιόνι που πέφτει του Ντεμπισί, Ο ωραίος γαλάζιος Δούναβης του Στράους, Η μουσική των νερών του Χαίντελ, Οι σταγόνες της βροχής του Σοπέν, Η καταιγίδα του Μπετόβεν (συμφωνία αρ. 6 – Ποιμενική), Δυνατή βροχή, κεραυνοί, ψιλοβρόχι που αποδίδονται με κινήσεις χεριών-ποδιών.

Μεταφορά στο χαρτί, με μολύβι και χρώματα, εικόνων που τρία μουσικά κομμάτια της επιλογής τους έφεραν στην φαντασία των παιδιών (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Καλλιτεχνικές εκφράσεις με θέμα το νερό

Το νερό στην Μυθολογία: παρουσίαση και συζήτηση στο Webex για τις χαρές και τους φόβους που σχετίζονται με το νερό. Παρουσίαση εργασιών σε διαφάνειες ppt για μυθολογικά πρόσωπα και τέρατα που οι μορφές τους εκφράζουν τα συναισθήματα των ανθρώπων για το υδάτινο στοιχείο: Νύμφες, Ναϊάδες, Ωκεανίδες, Νηρηίδες, Υάδες, Μούσες, Γοργόνες, Σειρήνες, Νηρέας, Ωκεανός, Ποσειδώνας, Αφροδίτη, Σκύλλα και Χάρυβδη, Μέδουσα, Λερναία Ύδρα, Φόρκυς και Κητώ (Εικόνα 3).

Παρουσίαση όλου του προγράμματος, των δράσεων και των έργων των ομάδων σε τηλεσύσκεψη στο Webex, με προσκεκλημένους την Διεύθυνση του σχολείου, τον σύλλογο διδασκόντων, μαθητές και γονείς.



Εικόνα 3. Μυθολογικά στοιχεία σχετικά με το νερό

Στόχοι Γνωστικοί, Δεξιοτήτων και Συμπεριφοράς

Δια ζώσης πρόγραμμα:

Να μελετήσουν την παρουσία του νερού στο φυσικό και τεχνητό σύστημα.

Να διερευνήσουν τις χρήσεις του νερού (αστική, γεωργική και βιομηχανική) και την επίδρασή τους στην διαμόρφωση του ανθρωπο-υδρολογικού κύκλου.

Να αναζητήσουν και να προτείνουν λύσεις εξοικονόμησης νερού στην αστική του χρήση.

Να γνωρίσουν τις αρχές και αξίες της αειφορίας στην διαχείριση του νερού.

Να ερευνήσουν την περιεκτικότητα διαφόρων τροφών σε νερό.

Να υπολογίσουν την ποσότητα νερού που προσλαμβάνουν καθημερινά με τα γεύματα και να την συγκρίνουν με την αρμόζουσα στο φύλο και στην ηλικία τους.

Να διατυπώσουν προτάσεις για επίλυση προβλημάτων όπως η μόλυνση των υδάτων περιοχών της Ευρώπης και η μη ικανοποιητική πρόσληψη νερού μέσω των γευμάτων.

Να αντλούν και να αξιολογούν πληροφορίες όπως κατά την μελέτη των κειμένων για την αειφορική διαχείριση του νερού και τις πόλεις με σοβαρά προβλήματα υδροδότησης.

Να συνεργάζονται αρμονικά ως μέλη μιας ομάδας.

Να ασκήσουν την κριτική ικανότητα όπως στη περίπτωση μελέτης τραγικών εικόνων αναζήτησης νερού σε χώρες με έντονη ξηρασία και εικόνων κατασπατάλησης του νερού.

Να εξάγουν συμπεράσματα και να τα ανακοινώνουν επιχειρηματολογώντας.

Τηλεκπαίδευση:

Να καλλιεργήσουν την υπευθυνότητα στην συμμόρφωση σε οδηγίες , την ψυχική ανθεκτικότητα, την προσαρμοστικότητα στις πρωτόγνωρες συνθήκες της πανδημίας

Να μετρήσουν την επιπλέον κατανάλωση νερού λόγω σχολαστικής καθαριότητας.

Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω chat την ώρα της τηλεσυνάντησης.

Να συνδέσουν μουσικά κομμάτια με θέμα τα στοιχεία του νερού με εικόνες, συναισθήματα και να τα αποθέσουν στο χαρτί με μολύβι και χρώματα.

Να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν τα μυθολογικά πρόσωπα και τέρατα που σχετίζονται με το νερό και τα συναισθήματα των ανθρώπων που εκφράζονται μέσω αυτών.

Συμπεράσματα

Μεταξύ των μελών των ομάδων αναπτύχθηκε κλίμα συνεργασίας σε άριστο βαθμό. Συνεργάστηκαν αρμονικά κατά την συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και την επεξεργασία των κειμένων για τους παράλληλους μονόλογους. Παρουσίασαν τις πληροφορίες τους τεχνολογικά άρτια με αρχεία ppt ή word. Ασκήθηκε η κριτική τους ικανότητα και η διατύπωση συμπερασμάτων όσον αφορά στην αξιολόγηση της επίδρασης των χρήσεων του νερού στον υδρολογικό κύκλο, στις κοινωνικοοικονομικές αιτίες της λειψυδρίας σε

ορισμένες περιοχές του πλανήτη και στους λόγους κατασπατάλησης σε άλλες. Γνώρισαν μέσα από μελέτη κειμένων και συμπλήρωση φύλλων εργασίας την έννοια της αειφόρου διαχείρισης του νερού. Κατανόησαν την αναγκαιότητα της εξοικονόμησής του. Το εύρος της θεματολογίας για την παρουσία του νερού στο φυσικό - τεχνητό σύστημα ρυθμίστηκε βάσει του σχεδιασμού συμμετοχής σε πρόγραμμα του ΚΠΕ για την αειφορική διαχείρισή του. Τα παιδιά θα ετοίμαζαν ερωτηματολόγιο για το ιστορικό ύδρευσης της Θεσσαλονίκης και την σημερινή κατάσταση υδροδότησης. Τελικά οι επισκέψεις αναβλήθηκαν.

Τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έδωσαν την ευκαιρία να σχολιάσουμε το δίλλημα των ημερών: Γιατί πρέπει να υπακούμε σε οδηγίες και κανόνες προκειμένου να αντιμετωπίσουμε υπεύθυνα και δυναμικά την δύσκολη καθημερινότητα όπου η ατομική μας ελευθερία δοκιμάζεται για χάρη της υγείας όλων μας. Ορμώμενοι από αυτή την συζήτηση υλοποιήσαμε μία γέφυρα σύνδεσης με τον θεματικό πυρήνα του προγράμματός μας, την ανεκτίμητη αξία του νερού. Η ομάδα αναζήτησε προτάσεις εξοικονόμησης νερού.

Οι διαδικτυακές τηλεσυναντήσεις στην πλατφόρμα Webex προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των παιδιών διότι τους άνοιξε ένα παράθυρο επικοινωνίας με τους συμμαθητές και φίλους τους. Το ενδιαφέρον στράφηκε προς περιβάλλοντα δράσης πιο ευχάριστα, πρακτικά όπως η μουσική, τα καλλιτεχνικά, ο πειραματισμός στο σπίτι, με βασικό πυρήνα το νερό. Οι δραστηριότητες μέσα στο σπίτι υπηρέτησαν πολύ αποτελεσματικά την καλλιέργεια της ανθεκτικότητας και υπομονής, της υγειούς προσαρμογής στην μη κανονικότητα και της ευθύνης για την προστασία της υγείας της δικής μας και των άλλων.

Επεξεργαστήκαμε μέσω τηλεκπαίδευσης την σχέση του νερού με την μυθολογία, τους φόβους και τις ανησυχίες των ανθρώπων για τα στοιχεία του νερού όπως αυτά εκφράζονται στην αρχαία ελληνική μυθολογία, την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών τόσο μέσω chat καθώς άκουγαν τα μουσικά κομμάτια όσο και φιλοτεχνώντας έργα ζωγραφικής από το σπίτι. Σε αυτά προστέθηκαν πειράματα για την μελέτη της αύξησης κατανάλωσης νερού λόγω του Covid-19 μέσα στα σπίτια, που μετατράπηκαν σε αίθουσες διδασκαλίας ιδιαίτερης μαθησιακής δυναμικής. Με συνέπεια άντλησαν πληροφορίες διαδικτυακά, συνέλεξαν πειραματικές μετρήσεις, τις παρουσίασαν στην ψηφιακή αίθουσα με αρχεία ppt.

Η δια ζώσης επικοινωνία είναι σαφώς αναντικατάστατη. Η πανδημία Covid-19 όμως αποτέλεσε ένα μεγάλο μάθημα δεξιοτήτων. Και μέσα στην ολοκληρωτική αποσύνδεση η συνέχιση του περιβαλλοντικού μας προγράμματος αποτέλεσε ένα μοντέλο σύνδεσης.

Αναφορές

https://www.kpe-thess.gr/download/ekdoseis/ekpaideytiko_yliko/Nero.pdf
https://www.cnn.gr/news/perivallon/story/117461
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B202/219/1998,23417/
https://www.fskilkis.gr/odigos/31-chrisimoi-pinakes-farmakopoiou/561-pinakas-trofimon-kai-periektikotita-se-diafora-stoicheia
https://www.kathimerini.gr/1072149/opinion/epikairothta/politikh/to-ma8hma-toy-covid-19
https://www.youtube.com/watch?v=apHmsOed7m8
https://www.youtube.com/watch?v=_UJy3Q-L8P8
https://www.youtube.com/watch?v=_CTYymbbEL4
https://www.youtube.com/watch?v=6fa2wZEsRWM
https://www.youtube.com/watch?v=vRw5IC9udqo

Σαλπάρουμε με το Τρελοβάπορό μας…

Πεβεράτου Μαρία
Νηπιαγωγός, 3ο Νηπιαγωγείο Αργοστολίου, maria19270@gmail.com

Βαρτελάτου Φρειδερίκη
Νηπιαγωγός, 3ο Νηπιαγωγείο Αργοστολίου, rikavart@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά σε καινοτόμο πολιτιστικό πρόγραμμα το οποίο υλοποιήθηκε στα πλαίσια των Σχολικών Δραστηριοτήτων. Αποτελεί πρόταση διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας και ειδικότερα της ποίησης στα πλαίσια της τάξης του Νηπιαγωγείου. Επιχειρεί να παρουσιάσει έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της, μέσα από τον οποίο οι μαθητές θα γνωρίσουν τον ποιητή Οδυσσέα Ελύτη, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης και των συναισθημάτων τους, την ενεργοποίηση της φαντασίας και γενικότερα την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Στο συγκεκριμένο πολιτιστικό πρόγραμμα συμμετείχαν 16 νήπια – προνήπια ενός τμήματος του 3ου Νηπιαγωγείου Αργοστολίου, μιας επαρχιακής πόλης και συγκεκριμένα ενός νησιού. Υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2020-2021 στο διάστημα του οποίου τα σχολεία όλης της χώρας τέθηκαν σε αναστολή δύο φορές λόγω της πανδημίας COVID 19. Κατά τη διάρκεια των αναστολών λειτουργίας των σχολικών μονάδων το πολιτιστικό πρόγραμμα συνεχίστηκε μέσω σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ειδικότερα μέσω της πλατφόρμας webex. Το πρόγραμμα περιλάμβανε δραστηριότητες και σχέδια εργασίας που ενέπλεξαν όλους τους τομείς που προβλέπει το ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα: της Γλώσσας, των Μαθηματικών, του Περιβάλλοντος, της Δημιουργίας κι Έκφρασης, της Μουσικής, της Φυσικής Αγωγής και της Πληροφορικής.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, ποίηση, ποιητής, Ελύτης, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Η αισθητική καλλιέργεια των νηπίων αποτελεί βασικό στόχο του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής δράσης. Μουσική, ποίηση, ζωγραφική, γλυπτική, βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής δράσης, με τη μουσική και την ποίηση να πρωταγωνιστούν σε κάθε θεματική ενότητα (Κουτσουβάνου Ε. 2004). Σύμφωνα με τον Piagetto παιδί δεν μαθαίνει απλώς παθητικά αλλά το ίδιο κατασκευάζει τη γνώση όταν το ίδιο εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Ειδικότερα η μουσική και η ποίηση στο νηπιαγωγείο θεωρούνται και είναι αναπόσπαστο κομμάτι κάθε οργανωμένης δραστηριότητας. Η ενίσχυση της φαντασίας των παιδιών και η ολόπλευρη ανάπτυξη τους μέσα από κάθε δραστηριότητα επιτυγχάνεται όταν οι τέχνες συμπεριλαμβάνονται στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού μας προγράμματος (Sargent 1987). Η εμπλοκή των παιδιών με δραστηριότητες, που συμπεριλαμβάνουν διαφορετικές μορφές τέχνης σύμφωνα με τον Gardner,ενισχύει την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner 2011).

Αφορμή για το πολιτιστικό πρόγραμμα στάθηκε η παρατήρηση των μαθητών/τριών κατά την ακρόαση μελοποιημένων ποιημάτων του Οδυσσέα Ελύτη μέσω youtube στα πλαίσια ελεύθερων δραστηριοτήτων τους. Οι μαθητές/τριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα τραγούδια, ενώ ταυτόχρονα άρχισαν να τα απομνημονεύουν με μεγάλη ευκολία. Κατά την διάρκεια του προγράμματος, βασική επιδίωξή μας ήταν να καλλιεργηθούν και τα τέσσερα επίπεδα δεξιοτήτων, δηλαδή οι γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα οι επιμέρους στόχοι που θέσαμε ήταν οι εξής:

- Να εξοικειωθούν με την ποίηση και να καλλιεργηθεί η κρίση και η φαντασία τους με όχημα την μαγική δύναμη των λέξεων.
- Να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο.
- Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση.
- Να συμμετέχουν ενεργά στη «δημιουργία» δικών τους κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό (φτιάχνουν το δικό τους ποίημα) ώστε να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών.
- Να αντιγράφουν λέξεις ενθαρρύνοντας τους να γράφουν όπως μπορούν (αντιγράφουν τίτλους ποιημάτων).
- Να κατανοήσουν την σύνδεση ανάμεσα στο γραπτό και τον προφορικό λόγο.
- Να μάθουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά συνεισφέροντας ισότιμα σε ένα έργο ως μέλη μιας ομάδας με κοινούς στόχους και προβληματισμούς.
- Να καλλιεργήσουν ψηφιακές δεξιότητες αλληλεπίδρασης αξιοποιώντας τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ποικιλία συνεργατικών εργαλείων Web2.
- Να ανακαλύψουν τρόπους έκφρασης συναισθημάτων και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.
- Να ασκήσουν την μνήμη τους.
- Να αναγνωρίζουν, να διαβάζουν και να γράφουν αριθμούς.
- Να συσχετίζουν γεγονότα στον χώρο και στον χρόνο.
- Να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις και να προσεγγίζουν σταδιακά την έννοια της μέτρησης του χρόνου αρχικά με τη βοήθεια αυθαίρετων μονάδων (αρίθμηση, μουσική, κλεψύδρα κ.ά.)
- Να ‘‘διαβάζουν’’ απλά σύμβολα, σχεδιαγράμματα και χάρτες.
- Να γνωρίσουν βασικούς κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής.
- Να προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες και να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία των γεγονότων.
- Να «πειραματίζονται» με διάφορα υλικά και χρώματα, να μαθαίνουν ή να επινοούν διάφορες τεχνικές και να τις εφαρμόζουν για να σχεδιάζουν και να ζωγραφίζουν και να κατασκευάζουν.
- Να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση.
- Να γνωρίσουν σπουδαίους ζωγράφους (VincenVanGogh, Βασίλι Καντίνσκι, Kusama).
- Να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να εκτελούν, τραγουδώντας και παίζοντας διάφορα μουσικά όργανα και δικές τους «συνθέσεις» να αναπαράγουν μουσικάακούσματα με διάφορους τρόπους.

Ως τρόπος διδασκαλίας επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική αφού:

- ενθαρρύνει την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, πράγμα που αποτελεί όλο και περισσότερο στόχο του σημερινού σχολείου,
- προσφέρει ακριβώς εκείνο το πλαίσιο της αυθεντικής επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης του νοήματος που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν μέσα από τη συνεργασία - τη συλλογική, δηλαδή, σκέψη και δράση – και την καθοδήγηση όχι μόνο του δασκάλου αλλά και άλλων μελών της ομάδας τους,
- καλλιεργεί τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Συμβάλλει, έτσι, στη διαμόρφωση πολιτών με συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα, με δημοκρατικό ήθος αλλά και με κριτική σκέψη και ηθική γνωστική αυτονομία (Ματσαγγούρας 200: 29-31, Levine 1990, Hamayan&Perlman 1990).

Επίσης το πρόγραμμα στηρίχθηκε ως επί το πλείστων στη βιωματική μάθηση και ειδικότερα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, η οποία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεθόδους διδασκαλίας (Δελούδη 2002) ιδιαίτερα στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

Έγινε προσπάθεια ώστε οι δραστηριότητες να έχουν όσο το δυνατόν παιγνιώδη χαρακτήρα καθώς η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας αναγνωρίσθηκε από μεγάλους παιδαγωγούς, όπως ο JohnDewey, η MariaMontessori, ο FriedrichFroebel (Γουργιώτου 2009).

Ακόμη στο πρόγραμμα εντάχθηκαν, όσο αυτό ήταν εφικτό, οι νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν:

- για την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ως εποπτικό μέσο (προβολή εικόνων, βίντεο),
- για την αναπαραγωγή μουσικής,
- για την εικαστική έκφραση (ελεύθερα λογισμικά σχεδίασης),
- για την εξοικείωση με διάφορα λογισμικά σχετικά με το θέμα μας.

Επίσης πολύ σημαντική για την πρόοδο του προγράμματος στάθηκε η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών/τριών αλλά και με την υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεφαλληνίας.

Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021. Αφιερώθηκαν κάθε βδομάδα 3 διδακτικές ώρες στη μελέτη της ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη. Αρχικά οι μαθητές προσέγγισαν την έννοια της «ποίησης» εφαρμόζοντας τη διδακτική τεχνική της ιδεοθύελλας. Κατόπιν γνώρισαν κάποια βασικά στοιχεία για τη ζωή και το έργο του μεγάλου ποιητή (Τζαβάρα Κ. 2010). Στη συνέχεια επιχειρήθηκε μια έμμεση προσέγγιση του πρώτου ποιήματος με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με στοιχεία του ποιητικού λόγου όπως ο ήχος, ο ρυθμός και ο τόνος της ποίησης κι έπειτα ακολούθησε η άμεση προσέγγιση με έμφαση στα νοήματα και στις ιδέες.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για κάθε ποίημα ήταν τα εξής: Ακρόαση, απαγγελία, ερμηνευτική ανάλυση. Σε κάποιες περιπτώσεις γνώρισαν και κάτω από ποιες συνθήκες είχαν δημιουργηθεί τα ποιήματα, δηλαδή από που είχε αντλήσει έμπνευση ο ποιητής.

Έπειτα σταδιακά άρχιζε να ξετυλίγεται ένα κουβάρι δραστηριοτήτων, οι οποίες περιστρέφονταν γύρω από όλες τις γνωστικές περιοχές του ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (Γλώσσα - Μαθηματικά – Περιβάλλον - Δημιουργία κι Έκφραση - Μουσική - Φυσική αγωγή - Πληροφορική) και οι οποίες διέπονταν από εξ ολοκλήρου από την φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ&ΑΠΣ, 2003/2011/αναθεώρηση 2014) και εντάσσονταν στην ενότητα Τέχνες.

Οι δραστηριότητες κατευθύνονταν κυρίως από τις ιδέες και τα συναισθήματα αλλά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αξιοποιήθηκαν όλες οι γωνιές του νηπιαγωγείου (βιβλιοθήκης, δραματοποίησης, πληροφορικής, μαθηματικών, γλώσσας, μουσικής, επιστημών, εικαστικών).

Οι μαθητές εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση του υπολογιστή ,ενώ είχαν στη διάθεσή τους εποπτικό υλικό όπως: βιβλία, αφίσες, χάρτες, φύλλα εργασίας, πίνακες ζωγραφικής, υλικά χειροτεχνίας-κατασκευής, φωτογραφική μηχανή, κάμερα, ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Στηριχτήκαμε σε διδακτικές τεχνικές όπως η οπτική - ακουστική παρατήρηση, η αφήγηση, ερωτήσεις - απαντήσεις, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδια, δραματοποιήσεις, μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Η ανάλυση κάθε ποιήματος περιλάμβανε επίσης ομαδικές και ατομικές εργασίες (εικαστική απεικόνιση του ποιήματος, φύλλα εργασιών στην γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες), ενώ αναπτύχθηκαν πολλά σχέδια εργασίας σε θέματα που γεννήθηκαν μέσα από την ανάλυση των ποιημάτων, τις ιδέες και τη φαντασία των παιδιών (κυκλοφοριακή αγωγή, πλανήτες-διάστημα, καιρικά φαινόμενα).

Υλοποίηση του προγράμματος: Δραστηριότητες

Τα ποιήματα που αναλύθηκαν, οι δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας που προέκυψαν:

- «Του μικρού βοριά»: Το ποίημα στάθηκε αφορμή, για να διδαχθούν τα παιδιά τα καιρικά φαινόμενα και να διεξαχθούν ανάλογα πειράματα. Επίσης δόθηκε η ευκαιρία να το ενταχθεί το συγκεκριμένο ποίημα και σε πρόγραμμα για τα συναισθήματα, το οποίο πραγματοποιούντανπαράλληλα στο ολοήμερο τμήμα και να αξιοποιηθεί ανάλογα.
- « Το μαγισσάκι»: Πραγματοποιήθηκε αφήγηση παραμυθιών για μάγισσες και δημιουργήθηκε το δικό μας παραμύθι με τίτλο «Τα φίλτρα της αγάπης και της χαράς», το οποίο εικονογραφήθηκε από τους μαθητές/τριες και βιβλιοδέθηκε. Οι μαθητές «έγραψαν» νότες σε πεντάγραμμο (ατομική κατασκευή). Με οδηγό τις νότες εξασκήθηκαν σε ασκήσεις μαθηματικών και με τα αξεσουάρ της μάγισσας έπαιξαν παιχνίδια αρίθμησης καθώς και γλωσσικά παιχνίδια, ενώ έμαθαν και για το άρθρο «το» και τα υποκοριστικά σε – ακι.
- «Η Μάγια»: Έδωσε το έναυσμα για να γνωρίσουν οι μαθητές το διάστημα και ακόμα να «συναντήσουν» τον σπουδαίο ζωγράφο Vincent Van Gogh μέσα από την «Έναστρη Νύχτα». Παράλληλα έμαθαν να αναγνωρίζουν και να γράφουν τον αριθμό 7.Επίσης επέλεξαν ρούχα από τη γωνιά της δραματοποίησης και πέταξαν στους ουρανούς γνωρίζοντας τη Μάγια, τον Αυγερινό και την Πούλια ενώ ταυτόχρονα διδάχθηκαν την έννοια του διαλόγου.
- «Ο Μενεξές»: Εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με την εποχή της άνοιξης και όλα όσα συμβαίνουν στη φύση κατά τη διάρκεια της. Εμπνεύστηκαν το δικό τους ποίημα για την άνοιξη με τίτλο «Η δική μας άνοιξη», το ζωγράφισαν κι έφτιαξαν αντίστοιχο εικονόλεξο. Επίσης δόθηκε η ευκαιρία να πειραματιστούν οι μαθητές/τριες με την τεχνική της καλλιτέχνιδας Kusama δημιουργώντας πίνακες λουλουδιών που έμοιαζαν με τους δικούς της. Παράλληλα διδάχτηκαν την έννοια της πρόσθεσης και της αφαίρεσης χρησιμοποιώντας τα δικά τους «πεντόβολα» από το οικοδομικό υλικό της τάξης. Επίσης γνώρισαν παραδοσιακά παιχνίδια και τα σύγκριναν με τα παιχνίδια που παίζουν σήμερα (Νίκος Νόου «Τα παιγνίδια της γειτονιάς» Αθήνα 2001).
- «Η ποδηλάτισσα»: Γνώρισαν το γεωμετρικό σχήμα του κύκλου και τις ιδιότητες του (ρόδες ποδηλάτου), ενώ παράλληλα η δραστηριότητα επεκτάθηκε στα γεωμετρικά στερεά (σφαίρα) με τη μέθοδο των ερωτήσεων και συγκρίσεων. Συνάμα μέσα από τις τεχνικές του ζωγράφου Βασίλι Καντίνσκι φιλοτέχνησαν τοποδήλατο της τάξης. Επίσης οργανώθηκε πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής, έγραψαντα δικά τους βιβλίαγια τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας και απέκτησαν μέσα από διάφορες δοκιμασίες άδειες οδήγησης ποδηλάτου. Έπαιξαν παιχνίδια μνήμης με τα αντικείμενα της ποδηλάτισσας.
- «Τα τζιτζίκια»: Αξιοποιήθηκε διδακτικά το παραμύθι «Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας», έμαθαν να αναγνωρίζουν και να γράφουν το γράμμα Ζ,ζ και τον δίφθογγο τζ και έπαιξαν με γλωσσοδέτες. Δημιουργήθηκε ένα όμορφο βίντεο όπου το μελοποιημένο ποίημα έντυνε τις υπέροχες ζωγραφιές των παιδιών (powerpoint).Αναγνώσθηκε το ποίημα του σπουδαίου Γιάννη Ρίτσου «Τζιτζίκια στήσανε χορό», το οποίο το ζωγράφισαν, το άκουσαν μελοποιημένο και το σύγκριναν νοηματικά με το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη .
- «Το δελφινοκόριτσο»: Αναγνώσθηκαν ιστορίες και μύθοιγια γοργόνες και κατασκευάσθηκαν σελιδοδείκτες με εικονογραφημένους στίχους του ποιήματος. Γνώρισαν και έμαθαν πολλά για τη ζωή των δελφινιών παρακολουθώντας μέσω youtube την σειρά ντοκιμαντέρ για παιδιά: Ο μαγικός κόσμος των ζώων. Επιπλέον μελετήθηκαν διάφοροι χάρτες και περιηγήθηκαν στην ψηφιακή εφαρμογή googlemaps (υπηρεσία χαρτογράφησης στο διαδίκτυο).

Μετά την επεξεργασία των παραπάνω μελοποιημένων ποιημάτων, δημιουργήθηκε το «αλφαβητάρι» της τάξης με λέξεις που προέκυψαν από τους στίχους τους και μια ομαδική εργασία χρησιμοποιώντας την τεχνική του με κολάζ με στοιχεία από τα ποιήματα

που μελετήθηκαν (Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, Βιβλίο Νηπιαγωγού, Β΄έκδοση, Αθήνα:ΟΕΔΒ).
Ο ενθουσιασμός όλων και κυρίως των παιδιών για τη μαγική ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη αποτέλεσε κίνητρο ώστε η καλοκαιρινή αποχαιρετιστήρια γιορτή του νηπιαγωγείου να περιστραφεί γύρω από αυτήν. Τα παιδιά μίλησαν για την ζωή και το έργο του ποιητή, απήγγειλαν πολλά από τα ποιήματά του, τα δραματοποίησαν, τα τραγούδησαν και παρουσίασαν χορογραφίες.

Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής. Προσεγγίζοντας αυτή τη μορφή τέχνης - την ποίηση - τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά στην έννοια πολιτισμός και απέκτησαν θετική στάση απέναντι της γνωρίζοντας έναν κορυφαίο Έλληνα ποιητή. Γνώρισαν τον έντεχνο λόγο, ο οποίος αποτελεί μέσο γλωσσικής αγωγής. Διεύρυναν τη σκέψη και τη φαντασία τους, εκφράστηκαν καλλιτεχνικά κι έμαθαν να εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Ανέπτυξαν την κοινωνικότητά τους κι έμαθαν να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους. Προβληματίστηκαν πάνω σε κοινωνικά και συναισθηματικά ζητήματα της καθημερινότητας. Γνώρισαν έννοιες και αντικείμενα του φυσικού περιβάλλοντος, ανέπτυξαν μαθηματικές δεξιότητες και εξοικειώθηκαν με την χρήση των ΤΠΕ.

Ο καλύτερος και πιο άμεσος τρόπος ώστε να εισάγεις τα παιδιά στο μαγικό κόσμο της τέχνης είναι μέσω της βιωματικής προσέγγισης. Η βιωματική προσέγγιση εστιάζει στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Ακολουθώντας αυτό το δρόμο προσπαθήσαμε να ξεκλειδώσουμε τις αισθήσεις και τα συναισθήματα των παιδιών αυτής της τόσο ευαίσθητης και τρυφερής ηλικίας και να ανοίξουμε την πόρτα σε αυτόν τον ξεχωριστό και πανέμορφο κόσμο.«Σαλπάραμε με το Τρελοβάπορό μας»και το ταξίδι ήταν υπέροχο!

Αναφορές

Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. NY: BasicBooks

John Dewey , ηMaria Montessori, oFriedrich Froebel, (Γουργιώτου, 2009)

Sargent, W. (1987). Το χρώμα στη φύση και στην τέχνη. Αθήνα: Κάλβος.

Βενιζέλου, Γ., Καλαμπαλίκη, Κ., Καλοστύπη, Α., Κονταξάκης, Γ., Λαυρεντάκη, Φ., Μαυροειδής, Γ. & Πατρίκη, Α. (1991). Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού. Β΄ έκδοση. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΔΕΠΠΣ – ΑΠΠΣ 2003 (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών-Διαθεματικό Ενιαίο Πλάισιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο).

Κουτσουβάνου, Ε. (2004). Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011/αναθεώρηση 20140, Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014).

Νίκος Νόου «Τα παιγνίδια της γειτονιάς» (Αθήνα 2011).

Ματσαγγούρας 2000: 29-31, Levine 1990, Hamayan & Perlamn 1990.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: ολική προσέγγιση. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Τζαβάρα, Κ. (2010). Μαγικές διαδρομές στην τέχνη, Οδυσσέας Ελύτης. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοδιάπλους.

«Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος……»

Τουτουδάκη Μαρίνα
Φιλόλογος, MEd, 2ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου Κρήτης
martou10@gmail.com

Γιανναδάκη Ευγενία Σοφία
Φιλόλογος, MEd, 2ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου Κρήτης
t.giannadaki@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα καινοτόμος δράση αφορά πρόγραμμα που εκπονήθηκε στο 2ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου Κρήτης και σχετίζεται με προσπάθεια προσέγγισης ενός σημαντικού ιστορικού γεγονότος, του Ολοκαυτώματος. Η δράση αφορμάται από πρόγραμμα Erasmus+ και συνδυάζει εργασία τριών διαφορετικών ομάδων μαθητών, σε εξωσχολικό χρόνο. Συνδετικό κρίκο στην εργασία των ομάδων και έμπνευση για την ονομασία της δράσης αποτέλεσε το βιβλίο του Πρίμο Λέβι *Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος*, το οποίο μελετήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές. Η δράση εστιάζει στη βιωματική ανακαλυπτική μάθηση και στην αλληλοδιδακτική προσέγγιση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στο ρόλο του μεσάζοντα ανάμεσα στη γνώση και στους αποδέκτες της. Απώτερος στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών στα θέματα της αποδοχής της διαφορετικότητας και της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Ολοκαύτωμα, ιστορία, λογοτεχνία, εναλλακτικοί τρόποι μάθησης

Εισαγωγή

Καθώς αναμφισβήτητα η μελέτη των ιστορικών γεγονότων μπορεί να διαμορφώσει συνειδήσεις, να αμβλύνει εθνικές ή/και κοινωνικές εντάσεις, να εντείνει τα μίση ή να θεμελιώσει συνεργασίες, πολιτικοί, ιστορικοί και εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την τεράστια σημασία, την οποία έχει η ιστορία που διδάσκεται στο σχολείο, καθώς και ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας της (Τζόκας, 2002; Cummins, 2005; Μπονίδης, 2013; Wetherell, 2005). Στη βάση αυτή το σχολικό έτος 2020 – 2021, μέσα σε συνθήκες πανδημίας -παράγοντας ιδιαίτερα ανασταλτικός για την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων στο σχολείο- ομάδα 3 εκπαιδευτικών του 2ου Γυμνασίου Αγίου Νικολάου Κρήτης επιχείρησε να προσεγγίσει ένα «επώδυνο» ιστορικό γεγονός, το *Ολοκαύτωμα*. Η δράση πραγματοποιήθηκε εκτός του στενού πλαισίου του σχολικού ωραρίου και αποπειράθηκε να συνδέσει την ιστορία με τη λογοτεχνία μέσα από εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Έτσι, επιλέχθηκαν λογοτεχνικά βιβλία και μαρτυρίες σχετικά με το Ολοκαύτωμα, που μελετήθηκαν στο πλαίσιο εξωδιδακτικών σχολικών δραστηριοτήτων.

Αφορμή και γενικότερο πλαίσιο της δράσης αποτέλεσε το πρόγραμμα Erasmus+ KA229 του σχολείου με τίτλο «School Libraries: promoting readers, values, literacies, skills and inclusion», που θα υλοποιηθεί τα έτη 2020-22, σε συνεργασία με σχολεία από 3 ακόμα χώρες (Πορτογαλία, Ιταλία, Πολωνία). Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ενίσχυση της επαφής των μαθητών με τη λογοτεχνία, εθνική και παγκόσμια. Ως θεματικό κέντρο της αναγνωστικής δραστηριότητας έχει επιλεγεί από το συντονιστικό σχολείο ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και συγκεκριμένα το Ολοκαύτωμα, θέμα σχετικά με το οποίο κάθε ένα από τα συνεργαζόμενα σχολεία έχει ήδη επιλέξει ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Με την καθοδήγηση των συντονιστών από κάθε χώρα/σχολείο, οι μαθητές των 4 χωρών θα μελετήσουν το ίδιο βιβλίο κατά το ίδιο χρονικό διάστημα και θα ασχοληθούν από κοινού με σχετικές δραστηριότητες.

Με αφετηρία τη συγκεκριμένη ευρωπαϊκή δράση και με επίκεντρο την ομάδα των συμμετεχόντων σε αυτή, δύο ακόμα ομάδες μαθητών του σχολείου μας ασχολήθηκαν με το

ίδιο θέμα. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων, διευρύνοντας τη θεματική του Erasmus και χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του θέματος. Απώτερο στόχο της σύζευξης αυτής αποτέλεσε η ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα της διαφορετικότητας και της φρίκης, που μπορεί να γεννήσει η άρνηση μιας κοινωνίας να την αποδεχθεί. Η διαμόρφωση της στάσης αυτής επιδιώχθηκε να στηριχθεί στη βιωματική ανακαλυπτική μάθηση εκ μέρους των μαθητών αλλά και στη διδασκαλία από μαθητές σε μαθητές, διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν απλώς το ρόλο του καθοδηγητή – συντονιστή των δράσεων (Berg et al., 2003; Crick, 1998).

Συμμετέχοντες

Τρεις από τις ομάδες πολιτιστικών δραστηριοτήτων του σχολείου συμμετείχαν ενεργά στην εν λόγω δράση: η ομάδα Erasmus, αποτελούμενη από 16 μαθητές/τριες Α τάξης, η ομάδα ψηφιακής δημοσιογραφίας WEB TV, με μέλη 14 μαθητές/τριες Β και Γ τάξης, και ο Όμιλος Ρητορικής και Συζήτησης, στον οποίο συμμετείχαν 12 μαθητές/τριες της Γ τάξης. 5 από τους παραπάνω μαθητές είναι αλλοδαποί, τη συμμετοχή των οποίων ενθαρρύναμε προκειμένου να βοηθήσουμε στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στη σχολική μας κοινότητα αλλά και στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Από τα μέσα Νοεμβρίου 2020 έως και την ολοκλήρωση των εργασιών, τον Μάιο του 2021, όλες οι ομάδες εργάστηκαν μέσω δίωρων διαδικτυακών ή/και δια ζώσης συναντήσεων, μία ή δύο φορές εβδομαδιαίως. Με εξαίρεση την πρώτη ομάδα των μικρών μαθητών, οι άλλες δύο ομάδες είχαν εργαστεί με ανάλογο τρόπο και στο παρελθόν, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο εξοικειωμένες με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Το δεδομένο αυτό διαμόρφωσε και τον τρόπο εργασίας κάθε ομάδας. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων αντιπροσωπεύει το 17% των μαθητών του σχολείου μας. Τις εργασίες συντόνισαν τρεις φιλόλογοι, δύο ελληνικής και ένας αγγλικής φιλολογίας

Στοχοθεσία

Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του Ολοκαυτώματος, κατανοώντας την απόκλισή του από την κοινή λογική καθώς και τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τη ρατσιστική ρητορική και τη νομιμοποίησαν στη συνείδηση τόσων ανθρώπων
- Να αναγνωρίζουν το ιστορικό γεγονός, να το διακρίνουν από τη λογοτεχνική παρουσίαση και να το μεταφέρουν στη σημερινή ιστορική συγκυρία
- **Να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αποτελεσματικό λόγο, που θα εκφράζεται με πειστικά επιχειρήματα**
- **Να γνωρίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα**

Συναισθηματικοί στόχοι

- **Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση στα ανθρώπινα προβλήματα**
- **Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα**
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη φιλαναγνωσία και στην προσέγγιση εξωσχολικών πνευματικών προϊόντων

Μαθησιακοί στόχοι

- **Να μπορούν να συνεργάζονται**
- Να εξοικειωθούν με τεχνικές συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών και πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών
- Να καταθέσουν στους συμμαθητές τους την εμπειρία τους από την προσωπική τους ενασχόληση με το θέμα, ώστε να γίνει διάχυση των αποτελεσμάτων σε όλη τη σχολική κοινότητα, μέσα από τους ίδιους τους μαθητές (μαθητές σε ρόλο διδασκόντων)

(Bloom, B. & Krathwohl, D., 1986; Νούτσος, 1983).

Μεθοδολογία

- Ομαδοσυνεργατική: η δράση πραγματοποιήθηκε από ομάδες εργασίας. Για κάθε μία από τις ομάδες δημιουργήθηκε ένα γκρουπ επικοινωνίας με WhatsApp και ακολούθως συμφωνήθηκε ο τρόπος εργασίας.
- Αλληλοδιδακτική: η γνώση μεταφέρθηκε από μαθητή σε μαθητή, ενώ ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του ενορχηστρωτή της δράσης, του σύμβουλου και του διακριτικού οδηγού
- Διερευνητική/ανακαλυπτική και βιωματική: με ενεργή εμπλοκή και αυτενέργεια των μαθητών

(Δερβίσης, 1998; Ματσαγγούρας, 2006; Tajfel, 2004; Χρυσαφίδης, 2000).

Στάδια υλοποίησης του προγράμματος

Πρώτη φάση (μέσα Νοεμβρίου 2020 έως μέσα Ιανουαρίου 2021)

Η κάθε ομάδα δραστηριοποιήθηκε σε διαφορετικό αντικείμενο:

<u>Ομάδα ψηφιακής δημοσιογραφίας</u>

Όλα τα μέλη της ομάδας διάβασαν το βιβλίο του Πρίμο Λέβι *Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος.* Ακολούθως χωρίστηκαν σε έξι υποομάδες, οι οποίες εργάζονταν όλη την εβδομάδα με επικοινωνία των μελών μέσω WhatsApp και πραγματοποιούσαν 1 συνεδρία μέσω webex με τους καθηγητές κάθε Παρασκευή. Οι υποομάδες ασχολήθηκαν με:

1. Δημιουργία ψηφιακού γλωσσαρίου, καταγράφοντας και εξομαλύνοντας όρους χρήσιμους για την εμβάθυνση στο θέμα, π.χ. σημιτισμός, πογκρόμ, τελική λύση
2. Αναζήτηση ιστορικών στοιχείων, που διαμόρφωσαν την κατάσταση τις παραμονές της ανόδου στην εξουσία του χιτλερικού κόμματος (ιστοριογραμμή)
3. Αναζήτηση μαρτυριών από επιζήσαντες, μέσα από αποκόμματα εφημερίδων της εποχής και το διαδίκτυο
4. Αναζήτηση σχετικών με το θέμα βιβλίων, τα οποία ήδη αποτελούν τη “Γωνιά του Ολοκαυτώματος” στη σχολική μας βιβλιοθήκη
5. Αναζήτηση ταινιών σχετικών με το Ολοκαύτωμα
6. Αναζήτηση άλλων πηγών (πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες, τραγούδια, κ.λ.π)

<u>Ρητορική ομάδα</u>

Τα μέλη της εργάζονταν μόνα τους όλη την εβδομάδα και με τους εκπαιδευτικούς μέσω συνεδριών webex κάθε Δευτέρα και Τετάρτη. Ασχολήθηκαν κατά σειρά με τις εξής δραστηριότητες:

- Μελέτη της έννοιας της *ρητορικής μίσους*, μέσα από την *Πυξίδα* (Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους) και τη *Μικρή Πυξίδα* (Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για τα Παιδιά)
- Αναζήτηση σε διαφημίσεις και κείμενα της προπολεμικής Γερμανίας γλωσσικών, παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων, που δομούν τη ρητορική μίσους
- Ανάγνωση αποσπασμάτων από τα βιβλία *1984* του Τζ. Όργουελ και *Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος*, του Πρίμο Λέβι
- Παρακολούθηση αποσπασμάτων από την ταινία «Ο Μεγάλος Δικτάτωρ»
- Αναζήτηση σύγχρονων παραδειγμάτων ρητορικής μίσους

Ακολούθησε αποδόμηση της ρητορικής μίσους με δραστηριότητες ρητορικής. Η ομάδα εργάστηκε με όλα τα ρητορικά αγωνίσματα:

- Παιχνίδι ρόλων: για κατανόηση του τρόπου σκέψης, της διαφορετικής οπτικής γωνίας και του γλωσσικού κώδικα των προσώπων, καθώς και για εξάσκηση στη χρήση των σωστών χρόνων και αφηγηματικών τεχνικών
- Διττούς λόγους (αγώνες αντιλογίας): π.χ.: υποστηρικτές της γενοκτονίας των Εβραίων εναντίον ανθρωπιστών, που καταδικάζουν το Ολοκαύτωμα

- Εκφραστική ανάγνωση: μαρτυρίες επιζώντων, δοκίμια, αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα, με ταυτόχρονη μελέτη των χαρακτηριστικών της λογοτεχνίας του τραύματος και των κειμένων ρητορικής μίσους
- Τηλεοπτικό πάνελ: συζήτηση με θέματα σχετικά με το Ολοκαύτωμα, στην οποία κάθε μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο ενός ειδικού, π.χ δημοσιογράφου, κοινωνιολόγου, πολιτικού, ιστορικού κ.τ.λ
- Δραστηριότητα εικονικής δίκης: αναπαράσταση της δίκης της Νυρεμβέργης

Ομάδα Erasmus

Η ομάδα των μικρότερων παιδιών λειτούργησε μέσω συνεδριών webex κάθε Σάββατο, μελετώντας επιλεγμένα αποσπάσματα από το *Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος καθώς και* το πρώτο από τα τέσσερα βιβλία, που προβλέπει το πρόγραμμα Erasmus, στο οποίο συμμετέχουν. Πρόκειται για το βιβλίο του Τζον Μπόιν *Το αγόρι με τη ριγέ πυτζάμα,* το οποίο μελετήθηκε σε ομάδα ανάγνωσης, με την καθοδήγηση των υπεύθυνων καθηγητών, αλλά και μέσα από την ομώνυμη ταινία. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών ανάγνωσης, παρουσιάστηκε στα παιδιά μέσα από επτά διαφορετικές παρεμβάσεις το ιστορικό πλαίσιο, με χρήση αποκομμάτων από εφημερίδες της εποχής, αφισών, αποσπασμάτων από ντοκιμαντέρ, φωτογραφιών, τραγουδιών και ανάλυσης των στίχων τους. Ακολούθησαν εργασίες δημιουργικής έκφρασης ή/και γραφής (π.χ. να δοθεί ένα εναλλακτικό τέλος στην ιστορία, μελέτη της εικονογράφησης του βιβλίου κ.τ.λ), καθώς και μικρές δραματοποιήσεις διαλόγων της ιστορίας.

Δεύτερη φάση (μέσα Ιανουαρίου έως μέσα Μαΐου 2021)

Οι ομάδες αλληλεπίδρασαν σε δράσεις αλληλοδιδακτικής (μέσω συνεδριών webex έως 20 Απριλίου και με διά ζώσης συναντήσεις από το Πάσχα έως και τις 20 Μαΐου). Αφού η δημοσιογραφική και η ρητορική ομάδα ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους, παρουσίασαν στα μικρότερα παιδιά σε συνεδρίες της ολομέλειας όλα τα στοιχεία που συνέλεξαν. Ταυτόχρονα, έκαναν τα εγκαίνια της «Γωνιάς Ολοκαυτώματος» στη σχολική βιβλιοθήκη. Η ομάδα των μικρών μαθητών παρουσίασε το βιβλίο *Το αγόρι με τη ριγέ πυτζάμα* και εστίασε στην ανάγνωση και τη δραματοποίηση αποσπασμάτων και των δύο βιβλίων που μελέτησε. Τα δραματοποιημένα αποσπάσματα σχετίζονται με τα θέματα μελέτης και παρουσίασης των άλλων ομάδων, π.χ. ρητορική μίσους. Τέλος, όλοι οι μαθητές μαζί ασχολήθηκαν με παιχνίδια ρόλων, με συμμετοχή μελών και από τις τρεις ομάδες σε κάθε παιχνίδι.

Παραγόμενα

Στο τελικό στάδιο, με συμμετοχή και των τριών ομάδων, δημιουργήθηκαν

- Έργα ζωγραφικής με θέμα το Ολοκαύτωμα και το ρόλο των βιβλίων στην κατανόησή του
- Ντοκιμαντέρ στη WEB TV του σχολείου, με θέμα το Ολοκαύτωμα και με παρουσίαση της δράσης και των 3 ομάδων https://www.2gymagni.gr/2021/04/04/%ce%ac%ce%bf%cf%85%cf%83%ce%b2%ce%b9%cf%84%cf%82-%ce%b1%ce%bd-%ce%b1%cf%85%cf%84%cf%8c-%ce%b5%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%b9-%ce%bf-%ce%ac%ce%bd%ce%b8%cf%81%cf%89%cf%80%ce%bf%cf%82/

Η τελική σύνθεση όλου του υλικού προγραμματίζεται να χρησιμοποιηθεί το επόμενο σχολικό έτος κατά την ημέρα μνήμης των Θυμάτων του Ολοκαυτώματος, στις 27 Ιανουαρίου, σε ανοιχτές εκδηλώσεις για όλη τη σχολική και ευρύτερη τοπική κοινότητα, στο πλαίσιο των προσπαθειών για εξωστρέφεια του σχολείου.

Συμπεράσματα

Αυτός ο διαφορετικός τρόπος εργασίας αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικός στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου, που εξακολουθεί να ευνοεί την αποστήθιση και την εκμάθηση, όχι όμως πάντα τη μάθηση. Βασισμένος σε βιωματικές, συνεργατικές και

διερευνητικές – ανακαλυπτικές μεθόδους, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση ξεκινά από τους μαθητές και καταλήγει σε αυτούς, εξασφάλισε ευκολότερη και γρηγορότερη κατανόηση και εμπέδωση των ιστορικών, κοινωνικών και ψυχολογικών διαστάσεων του μελετώμενου ιστορικού γεγονότος. Διευκόλυνε, επίσης, την προσαρμογή στη σχολική κοινότητα μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναπροσδιορίστηκε, καθώς δεν λειτούργησαν ως φορείς της γνώσης αλλά ως απλοί καθοδηγητές και ενορχηστρωτές εργασιών. Θεωρούμε ότι ανάλογος τρόπος εργασίας μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο πολλών σχολικών μαθημάτων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και για την προετοιμασία σχολικών εορτών και εκδηλώσεων. Σημειώνουμε τέλος την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας webex, καθώς αποτέλεσε πολύτιμο εργαλείο στην επίλυση του βασικότερου προβλήματος που αντιμετωπίσαμε κατά τη διάρκεια του προγράμματος, της απόστασης μεταξύ των μελών της ομάδας μας.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Berg, W., Graeffe, L., Holden, C., (2003). *Teaching controversial issues: a European perspective*. London: CICe.

Crick, B., (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report*. London: Qualification and curriculum authority.

Ελληνόγλωσσες

Bloom, B., Krathwohl, D., (1986). *Ταξινομία διδακτικών στόχων*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

Δερβίσης, Σ., (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Λέβι, Π., (2009). *Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος*. Αθήνα: Άγρας.

Ματσαγγούρας, Η., (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπόιν, Τ., (2017). *Το αγόρι με τη ριγέ πυτζάμα.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Μπονίδης, Κ., (2013). *Παιδαγωγική της ειρήνης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νούτσος, Μ., (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Δωδώνη.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2010). *Compass – Πυξίδα*: *Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες*. Θεσσαλονίκη: Άρσις, Retrieved January 13, 2021 from www.coe.int/compass.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2012). *Compasito - Μικρή Πυξίδα*: *Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για τα παιδιά*. Λευκωσία: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών, Retrieved January 13, 2021 from www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/compasito-/-reperesjunior.

Tajfel, H., (2004). Συνεργασία μεταξύ ανθρώπινων ομάδων. Στο: Σ. Παπαστάμου (επιμ.). *Διομαδικές σχέσεις* (μτφρ. Κ. Τριανταφυλλοπούλου). Αθήνα: Οδυσσέας.

Τζόκας, Σ., (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Υ.ΠΑΙ.Θ., (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών*. Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ., (2000). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Wetherell, M., (2005). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πως μπορεί το GIS να ενταχθεί στην εκπαίδευση

Μαυριδάκη Αναστασία
Πληροφορική, Marathon Data Systems,
amavridaki@marathondata.gr

Περίληψη

Στην εκπαίδευση, το GIS (Geographic Information System) προωθεί τις δεξιότητες σκέψης και ενθαρρύνει την δημιουργική σκέψη. Οι μαθητές βρίσκουν στο GIS έναν τρόπο να δημιουργήσουν και να επικοινωνήσουν τις χωρικές σχέσεις που υπάρχουν στον κόσμο μας, τις οποίες μπορεί να είναι δύσκολο για αυτούς να επικοινωνούν με λέξεις. Το γεγονός αυτό τους ανταμείβει με πιο ευχάριστη εκμάθηση. Η χρήση του GIS παρέχει τον τρόπο να εξερευνήσουν όχι μόνο ένα σύνολο γνώσεων περιεχομένου, αλλά παρέχει έναν τρόπο σκέψης για τον κόσμο. Επίσης βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να εξερευνήσουν το περιεχόμενο σε μια ποικιλία επιστημονικών κλάδων, όχι μόνο στη γεωγραφία, αλλά και στην ιστορία, τα μαθηματικά, την ελληνική γλώσσα, τις περιβαλλοντικές σπουδές, τη χημεία, τη βιολογία, την πολιτική και πολλά άλλα. Το σημαντικό μέρος είναι συνδέσουμε το πρόγραμμα των μαθημάτων με την εξερεύνηση οποιασδήποτε τοποθεσίας.

Λέξεις κλειδιά: ArcGIS, GIS, GIS στην εκπαίδευση, χωρική σκέψη, ArcGIS Online

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της χωρικής σκέψης προσφέρει στους ανθρώπους τις δεξιότητες να κατανοήσουν και να δράσουν στα μεγάλα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης Γη. Σήμερα, η χωρική σκέψη είναι πιο σημαντική από ποτέ, καθώς θέματα όπως η κλιματική αλλαγή, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η αστική εξάπλωση, η απώλεια βιοποικιλότητας, η βιώσιμη γεωργία, η ποιότητα και η ποσότητα των υδάτων, το έγκλημα, η πολιτισμική πολυμορφία, η ενέργεια, ο τουρισμός, η πολιτική αστάθεια και οι φυσικοί κίνδυνοι, μεγαλώνουν σε παγκόσμια κλίμακα, και επηρεάζουν όλο και περισσότερο την καθημερινότητά μας. Η χωρική σκέψη ασχολείται με όλα τα σχετικά ζητήματα της εποχής μας, διότι όλα αυτά τα θέματα έχουν γεωγραφική συνιστώσα.

Για να αντιμετωπιστούν όλα αυτά τα ζητήματα απαιτείται ένας λαός να έχει μια σταθερή βάση στη χωροταξική σκέψη. Άνθρωποι δηλαδή που μπορούν να δουν την "μεγάλη εικόνα", και να κατανοήσουν το πώς σχετίζονται διαφορετικά πρότυπα και τάσεις, από μια παγκόσμια κλίμακα μέχρι την τοπική κοινότητα.

Με τα GIS (Geographic Information System) οι μαθητές και οι καθηγητές θα μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν και να διαμοιραστούν ψηφιακούς χάρτες και εφαρμογές, στα οποία θα περιλαμβάνονται γεωγραφικά δεδομένα, δημογραφικά δεδομένα, χάρτες υποβάθρου, υπηρεσίες εικόνων, διαγράμματα, αναφορές, κ.ά. και έτσι θα βλέπουν οπτικοποιημένες πληροφορίες και δίνουν ερμηνείες στα διάφορα φαινόμενα και συμβάντα του πραγματικού κόσμου.

Περιγραφή Προγράμματος

Τα GIS είναι ένα τεχνολογικό εργαλείο ανάλυσης χωρικών δεδομένων που χρησιμοποιείται από επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς. Τα GIS χρησιμοποιούν χάρτες σε ψηφιακή μορφή. Σε αυτά τα συστήματα, οι χάρτες είναι δυναμικοί και αλληλεπιδραστικοί, σε αντίθεση με τα στατικά έγγραφα. Επίσης μπορούν να συνδυαστούν με άλλους χάρτες και δεδομένα, καθώς και με γραφήματα, βάσεις δεδομένων και πολυμέσα.

Παραδείγματα μαθημάτων στα οποία μπορεί να εφαρμοστεί το GIS στην εκπαίδευση:
Περιβάλλον: δοκιμές ποιότητας των υδάτων όπου η ρύπανση και η μειωμένη ροή είχαν επιπτώσεις σε θαλάσσια είδη, αξιοποίηση φυσικών πόρων, παρακολούθηση στάθμης

υδάτων, θερμοκρασίας περιβάλλοντος, ψηφιοποίηση δικτύων κοινής ωφέλειας, προετοιμασία και ανταπόκριση σε φυσικές καταστροφές
Περιβαλλοντική εκπαίδευση: καταγραφή είδη χλωρίδας πανίδας, διαχείριση φυσικών πόρων, αποτύπωση ενεργειακών πόρων, κ.α.
Γεωγραφία: απεικόνιση κλιματικών ζωνών παγκοσμίως, αλλαγές περιοχών με την πάροδο του χρόνου, κ.α.
Βιολογία: Αποτύπωση συγκέντρωσης κρουσμάτων μιας ασθένειας, χωροθέτηση κέντρων υγείας – νοσοκομείων, διασπορά ιών - ασθενειών, αποτύπωση ποιότητας υδάτων, αέρα, κ.α.
Κοινωνικές επιστήμες: διερεύνηση δημογραφικών πληροφοριών για όλες τις χώρες του κόσμου, οπτικοποίηση ιστορικών γεγονότων, εξερεύνηση της φυσικής αλλαγής με το πέρασμα του χρόνου, κ.α.
Επιστημονική Εκπαίδευση: διερεύνηση φυσικών φαινομένων όπως σεισμοί και ηφαιστειακές τοποθεσίες, εξερεύνηση των συνηθειών των ζώων και των επιπτώσεων των ανθρώπων κ.α.
Υγεία και Φυσική Αγωγή: διερεύνηση της εξάπλωσης ασθενειών και ασθενειών και των περιοχών που εμφανίζονται, κ.α.
Λογοτεχνία: χαρτογράφηση ημερολογίων ταξιδιών / καταχωρήσεις ενός συγκεκριμένου συγγραφέα, κ.α.
Μαθηματικά: διερεύνηση των μαθηματικών λειτουργιών των δημογραφικών δεδομένων (π.χ. διαφορές μεταξύ του αριθμού των ανδρών και των γυναικών των πόλεων, των αναλογιών, κ.α.)

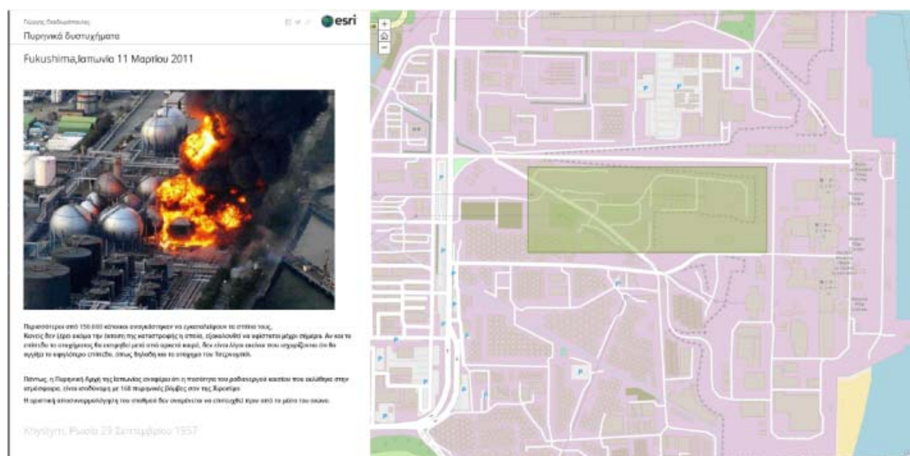
Μια άλλη συναρπαστική χρήση του GIS στην τάξη συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους συλλέγουν και δημιουργούν τα δικά τους δεδομένα. Στη συνέχεια, το GIS χρησιμοποιείται για την εμφάνιση των δεδομένων και την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η εργασία στο πεδίο, βοηθά στην κατανόηση και την εκτίμηση του κόσμου μας. Οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώσουν θέσεις με το GPS (Global Positioning System) και να αποδώσουν πληροφορίες σχετικά με είδη δένδρων, ιστορικά κτίρια, ποιότητα νερού και άλλες μεταβλητές σε μία εκδρομή στην ύπαιθρο ή ακόμα και στο σχολείο.

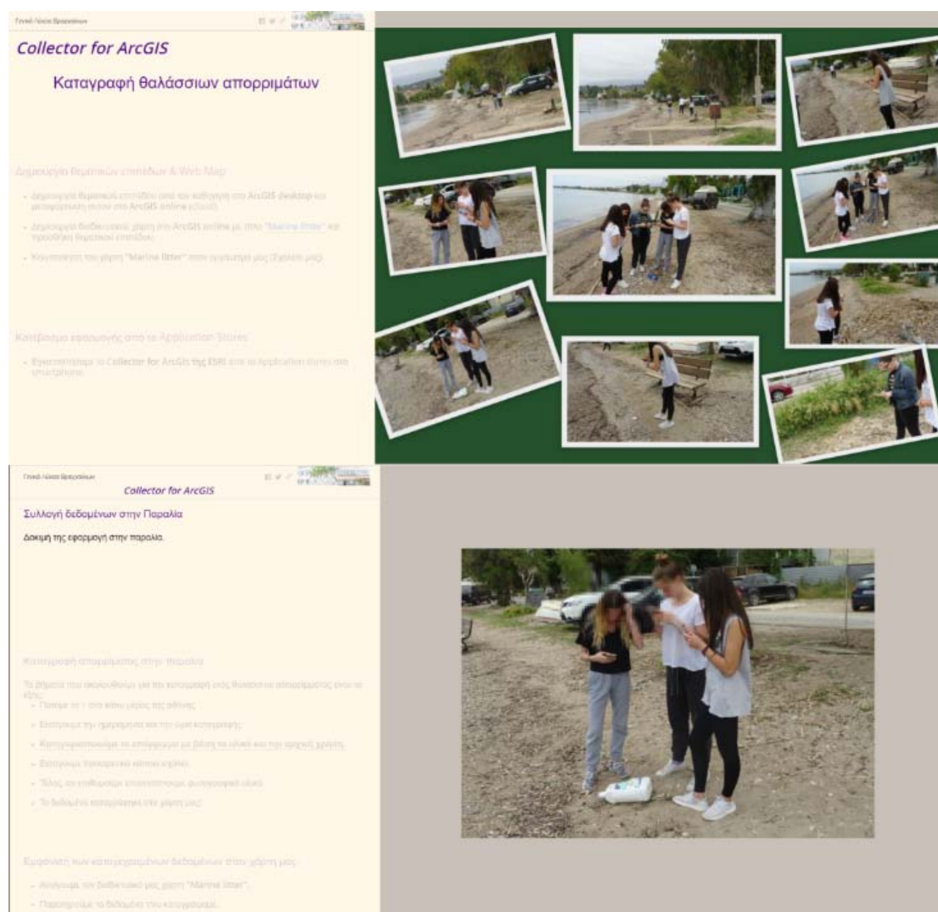
Το GIS βοηθά τους μαθητές να πραγματοποιούν τις έρευνές τους, να θέτουν τις συστάσεις τους, να σκέφτονται κριτικά, να χρησιμοποιούν πραγματικά δεδομένα και να συνδεθούν με τη δική τους κοινότητα. Οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους χρησιμοποιώντας GIS. Οι έρευνές τους προκαλούν συνήθως επιπλέον ερωτήσεις και ο κύκλος που προκύπτει είναι η ουσία της γεωγραφικής έρευνας.

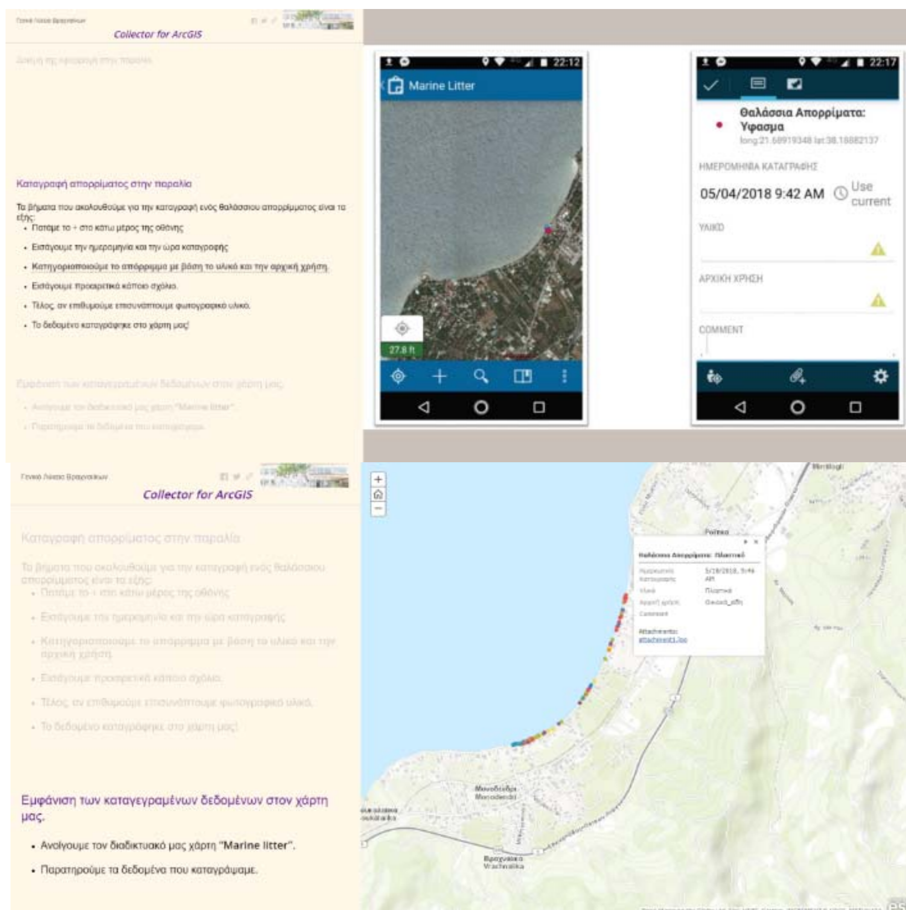
Αναλυτικότερα παραδείγματα live web εφαρμογών, με τη χρήση της ArcGIS Πλατφόρμας στην εκπαιδευτική διαδικασία σε δείγματα σχολείων όπως:

- ΓΕΛ Βραχναιίκων:
    - Μάθημα της Ερευνητικής εργασίας (Project) της Α’ τάξης του Λυκείου. Ακολουθούν ενδεικτικές εικόνες

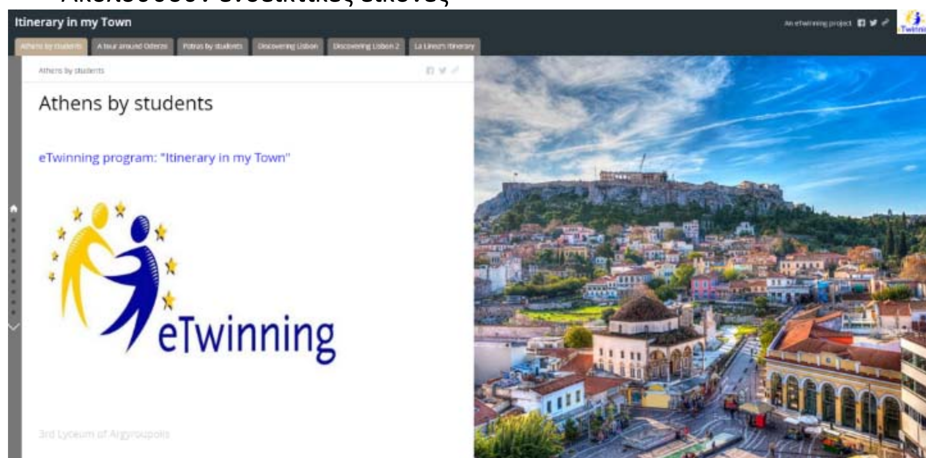


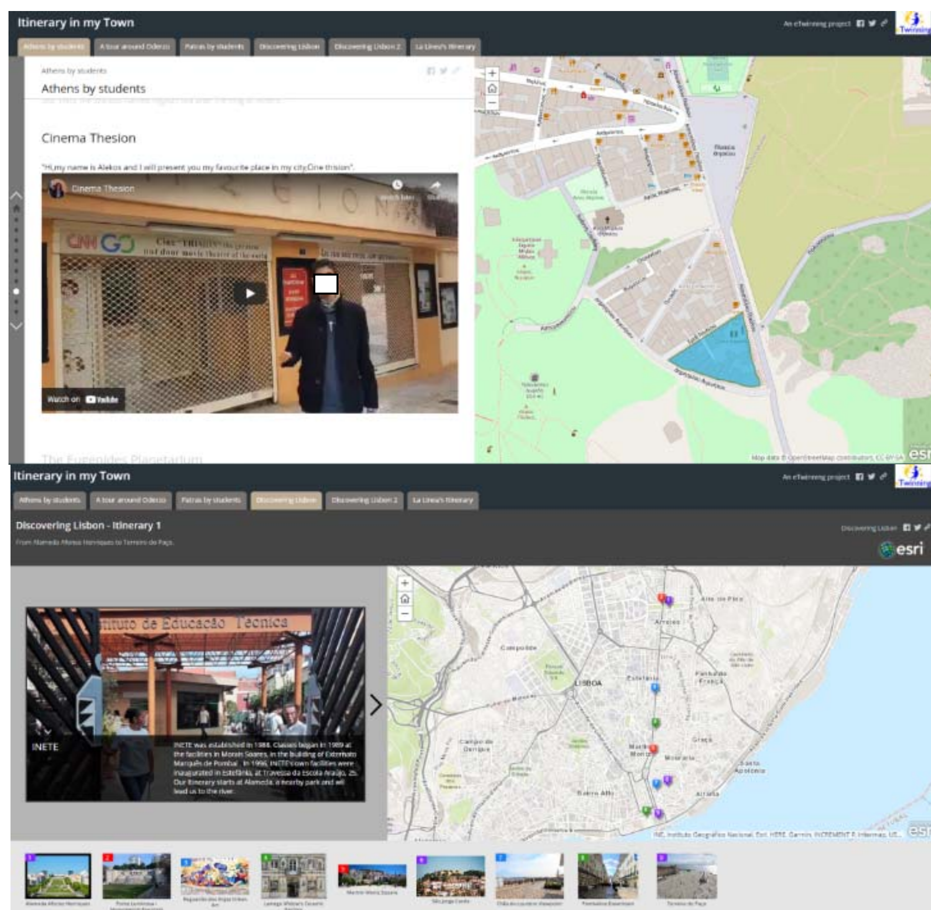
- Καταγραφή θαλάσσιων απορριμμάτων με την εφαρμογή Collector for ArcGIS
  Ακολουθούν ενδεικτικές εικόνες





- Στο έργο eTwinning "itineraries in my town"
  Ακολουθούν ενδεικτικές εικόνες





- Εκπαιδευτήρια Δούκα:

Αξιοποιώντας την τεχνολογία ArcGIS οι μαθητές του Λυκείου στο πλαίσιο του μαθήματος της βιολογίας προσπάθησαν να χαρτογραφήσουν τις λειτουργίες του εγκεφάλου αξιολογώντας με ένα ιδιαίτερο τρόπο τις γνώσεις τους στις αποκτηθείσες γνώσεις. Στόχοι της προσέγγισής αυτής είναι οι μαθητές: Να αφομοιώσουν το μάθημα με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, να κατανοήσουν και να διερευνήσουν σε βάθος τις απίστευτες δυνατότητες του ανθρώπινου νου, να αναπτύξουν συνεργατικές μεθόδους μάθησης (peer teaching), να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη πλατφόρμα πλοήγησης των περιοχών και λειτουργιών του εγκεφάλου, να εξάγουν στατιστικά αποτελέσματα για τις πιο δραστήριες περιοχές του εγκεφάλου μέσω των καθημερινών μεθόδων μάθησης, να αναζητήσουν τρόπους ενεργοποίησης και άλλων περιοχών του εγκεφάλου κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Το προτεινόμενο περιβάλλον εργασίας είναι το **ArcGIS Online**. Το **ArcGIS Online** είναι μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα χαρτογράφησης που βασίζεται σε Cloud τεχνολογία και η εφαρμογή αυτή δεν χρειάζεται εγκατάσταση, απλά χρειάζεται ένα πρόγραμμα περιήγησης (browser) με σύνδεση στο διαδίκτυο για να ξεκινήσει κάποιος να το δουλεύει. Οι μαθητές του κάθε σχολείου σε συνεργασία με τον καθηγητής τους, θα έχουν την δυνατότητα να μάθουν να χειρίζονται τα ArcGIS λογισμικά και να φτιάχνουν εύκολα και γρήγορα διαδραστικές Web GIS εφαρμογές, διαλέγοντας οι ίδιοι το μάθημα και την θεματολογία στο οποίο θα εφαρμοστεί. Θα συνδυάσουν την θεωρία με την πράξη φτιάχνοντας διαδραστικές πρακτικές εφαρμογές με τα έτοιμα εργαλεία και template που θα είναι διαθέσιμα για αυτούς. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα είναι οι μαθητές και οι καθηγητές θα αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης λογισμικών παγκόσμιας εμβέλειας (ArcGIS).

Η πλατφόρμα στην οποία οι ενδιαφερόμενοι καθηγητές μπορούν να δουν το δίκτυο των συνεργαζόμενων σχολείων και φορέων στην Ελλάδα και τις εργασίες που έχουν ήδη

ανεβάσει καθηγητές και μαθητές είναι η http://gis4greekschools.maps.arcgis.com/home/index.html . Στη συγκεκριμένη πλατφόρμα υπάρχει πληθώρα εφαρμογών και χαρτών που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως κινητήριος δύναμη για την ανάπτυξη περαιτέρω εργαλείων και εφαρμογών για τον συνδυασμό τους με τη διδασκαλία των μαθημάτων τα οποία θα διαμοιράζονται για χρήση από όλα τα σχολεία.
Η διαδικασία ένταξης ενός σχολείου στο πρόγραμμα ArcGIS για τα ελληνικά και κυπριακά σχολεία είναι η εξής: Θα πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον ένας ενδιαφερόμενος καθηγητής που θέλει να εντάξει τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (GIS) σε τουλάχιστον ένα μάθημα ή εργαστήριο ή δράση του και να ενημερώσει τον διευθυντή του σχολείου του. Στη συνέχεια και αφού έχει ενημερωθεί και συμφωνεί και ο διευθυντής του σχολείου, επικοινωνούν με την εταιρία Marathon Data Systems με ένα email από το κεντρικό email του σχολείου, ότι θέλουν να εντάξουν το σχολείο τους στο πρόγραμμα ArcGIS για σχολεία.
Σε περίπου μια εβδομάδα το ArcGIS System θα είναι διαθέσιμο προς χρήση, για το σχολείο και για κάθε ενδιαφερόμενο καθηγητή και την τάξη του, καθώς προσφέρονται πολλές άδειες χρήσης των λογισμικών για τους καθηγητές και τους μαθητές του σχολείου.
Οι ενδιαφερόμενοι καθηγητές έχουν την δυνατότητα να εκπαιδευτούν με τα σεμινάρια της εταιρίας Marathon Data Systems ή από τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές διαδικτυακές πλατφόρμες της Esri (training, learn, Mooc). Αφού οι καθηγητές εκπαιδευτούν θα έχουν την εμπειρία και έτσι μαζί με τους μαθητές θα μπορούν να δημιουργήσουν web χάρτες και web εφαρμογές με τα εύκολα και εύχρηστα Online εργαλεία που θα έχει στην διάθεση του το σχολείο τους.
Μέσα στο σχολικό έτος και στα πλαίσια ενός μαθήματος, εργαστηρίου ή δράσης θα έχουν ολοκληρώσει την δημιουργία web χαρτών και εφαρμογών, οπότε θα πρέπει να τους διαμοιραστούν τις εργασίες αυτές προς το ευρύ κοινό (public view), ώστε να μπορούν να τις δουν και τα υπόλοιπα σχολεία.

Συμπεράσματα

Ο κόσμος μας αλλάζει διαρκώς. Αυτές οι αλλαγές περιλαμβάνουν εκείνες που προκλήθηκαν από φυσικές δυνάμεις, όπως η έκρηξη ηφαιστείων, μαιανδρικά ποτάμια και μετατοπίσεις τεκτονικών πλακών, καθώς και εκείνες που προκάλεσαν ανθρώπινες δυνάμεις, όπως η αστικοποίηση.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν το GIS για να κατανοήσουν ότι η Γη αλλάζει, να σκεφτούν επιστημονικά και αναλυτικά γιατί αλλάζει και στη συνέχεια να ψάξουν βαθύτερα: Πρέπει η Γη να αλλάζει με αυτούς τους τρόπους; Υπάρχει κάτι που πρέπει ή μπορώ να κάνω; Αυτή η ερώτηση είναι και η ουσία της χωρικής σκέψης, της έρευνας και της μάθησης που βασίζεται στο πρόβλημα. Δίνει την δυνατότητα στους μαθητές καθώς γίνονται οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων να κάνουν τη διαφορά στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο μας.

Αναφορές

ESRI, (2020). Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου, 2020, από https://www.esri.com/en-us/school-program-europe/overview

ESRI, (2020). Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου, 2020, από https://www.esri.com/en-us/industries/education/schools/our-story

ESRI, (2020). Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου, 2020, από https://community.esri.com/community/education/blog/2019/06/17/fun-with-gis-249-the-arcgis-school-bundle

Marathon Data Systems, (2018). Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου, 2020, από http://gis4greekschools.maps.arcgis.com

Marathon Data Systems, (2018). Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου, 2020, από https://www.marathondata.gr/ekpaideusi/gis-for-schools/

ΓΕΛ Βραχναιίκων, (2019). Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου, 2020, από https://lyc-vrachn.maps.arcgis.com/home/index.html

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ με τίτλο POMELO (Power of Voice, melody and diversity - Η Δύναμη της φωνής, της Μελωδίας και της Διαφορετικότητας)

Τσιωνά Βασιλική
Υπεύθυνη Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης,
tsionavasi@sch.gr

Βαβούρα Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ81, Ευρωπαϊκά Προγράμματα, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης,
liavavoura@gmail.com

Σιώτη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης,
aiksioti@gmail.com

Μπαντίκος Κωνσταντίνος
Περιφερειακός Διευθυντής, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης,
kbantikos1@gmail.com

Περίληψη

Το POMELO, «Η δύναμη της φωνής, της μελωδίας και της διαφορετικότητας», αποτελεί ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+. Στόχος του προγράμματος ήταν η παραγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων αξιοποιώντας την επίδραση της μουσικής και τη δημιουργία στίχων και τραγουδιού, στην εκμάθηση γλωσσών και στην αλληλεπίδραση νέων, με απώτερο σκοπό την επίτευξη κοινωνικής συνοχής στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Δημιουργήθηκαν πρακτικές ένταξης για μετανάστες και ντόπιους νέους, προκειμένου να τους αποδοθεί ισότιμη φωνή, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν μέσω της αμοιβαίας πολυπολιτισμικής ανταλλαγής και να εξελιχθούν μαζί. Το έργο περιλαμβάνει ως εταίρο από την Ελλάδα, την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, και οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της κοινωνικής ένταξης. Κατά την υλοποίηση του έργου παράχθηκαν εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια, ο χάρτης δεξιοτήτων, ένας εκπαιδευτικός οδηγός για εργαζόμενους με τη νεολαία και ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την προώθηση της αλληλεπίδρασης της νεολαίας των μεταναστών με νέους της τοπικής κοινότητας. Κατακλείδα του προγράμματος αποτελεί η δημιουργία ενός οδηγού αναφορικά με την εφαρμογή των πολυμεσικών εκπαιδευτικών πακέτων, ο οποίος είναι εναρμονισμένος με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων.

Λέξεις κλειδιά: Ένταξη, εκπαίδευση, μουσική

Εισαγωγή

Κάθε χρόνο, όλο και περισσότερες χώρες κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υιοθετούν νέες στρατηγικές για την ενσωμάτωση του τεράστιου αριθμού μεταναστών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Οι οργανισμοί που υποστηρίζουν αυτή την ένταξη δεν διαθέτουν επαρκή και κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία για να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πρακτική τους. Το έργο Erasmus+ POMELO είχε ως στόχο την

παραγωγή εκπαιδευτικών εργαλείων με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας της αποτελεσματικής ένταξης της νεολαίας των μεταναστών στην κοινότητα των ντόπιων νέων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Pomelo είναι το ακρωνύμιο των λέξεων POwer of Voice (Δύναμη της φωνής), MELOdy (Μελωδία) και Diversity (Διαφορετικότητα).

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης μαζί με τους εταίρους, ένωσαν τις δυνάμεις τους με στόχο την δημιουργία κατάλληλων καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων ώστε να αξιοποιηθούν στις ενταξιακές δράσεις που οργανώνονται από τους κοινωνικούς φορείς και οργανισμούς που εργάζονται πάνω στη νεολαία και τη νεολαία των μεταναστών**,** εκπαιδευτές, εκπαιδευτικούς, εθελοντές. Αφετηρία για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών εργαλείων στάθηκε η μουσική, η οποία λειτουργεί ως συνεκτικό στοιχείο για τη δημιουργία ομάδων και υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκε η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση της μουσικής ως μέσο διδασκαλίας για την προώθηση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών (Ludke K., 2009). «*Σε έναν κόσμο διαφορετικότητας, όπου συχνά οι αξίες συγκρούονται, η μουσική ξεπερνά τα γλωσσικά εμπόδια και ενώνει ανθρώπους με αρκετά διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Έτσι, μέσω της μουσικής, όλοι οι άνθρωποι μπορούν να συγκεντρωθούν και να φτιάξουν έναν κόσμο αρμονικό*» - Kofi Annan.

Σκοπός και στόχοι των εκπαιδευτικών πακέτων POMELO

Τα εκπαιδευτικά πακέτα που δημιουργήθηκαν για το έργο POMELO είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του προγράμματος https://pomelo-project.eu/ ελεύθερα για το ευρύ κοινό. Ακολουθώντας τις γενικές ανάγκες της τοπικής, περιφερειακής και διεθνούς πολιτικής έχουν ως σκοπό:

- να αγκαλιάσουν την πολιτιστική ποικιλομορφία
- να προωθήσουν την ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής και την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής
- να παρακινήσουν τόσο τους μετανάστες όσο και τα μέλη της τοπικής κοινωνίας να μάθουν νέους πολιτισμούς και ξένες γλώσσες.

Εξειδικευμένα για τις ομάδες στόχους τα εκπαιδευτικά πακέτα δημιουργήθηκαν με σκοπό:

- το περιεχόμενο τους να μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα,
- να χρησιμοποιούν καινοτόμες, δημιουργικές και ευχάριστες μεθόδους στη διαδικασία διδασκαλίας,
- να μειωθεί η πολιτισμική απόσταση μεταξύ μεταναστών και ντόπιων νέων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το πρόγραμμα POwer of Voice MELOdy and Diversity (2019-2-IT03-KA205-013960) POMELO με ορίζοντα υλοποίησης το χρονικό διάστημα 1/12/2018 – 28/02/2021 (27 μήνες), πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή έξι εταίρων: την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης (Ελλάδα) και οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της κοινωνικής ένταξης. Συγκεκριμένα, την PRISM (Ιταλία) που διαχειρίζεται προγράμματα που αποσκοπούν στην οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της περιοχής της, την PMF (Ιταλία), οργανισμός με εξειδίκευση στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, την Spolek Pelican (Τσεχία), οργανισμός με εμπειρία σε προγράμματα ανάπτυξης καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, την Spoleczna Akademia Nauk (Πολωνία), ιδιωτικό πανεπιστήμιο που προσφέρει και διαπολιτισμικά μαθήματα και την Muse (Κύπρο), οργανισμός που ειδικεύεται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών με τη χρήση της μουσικής και της μεθόδου CLILL.

Σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στον οδηγό υλοποίησης των προγραμμάτων Erasmus+ πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις των εταίρων αρχικά δια ζώσης και στη συνέχεια διαδικτυακά λόγω των περιορισμών της πανδημίας. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

αναπτύσσονταν οι προβληματισμοί και αποφασίζονταν ο τρόπος και η μεθοδολογία που θα ακολουθούσαν οι εταίροι για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών πακέτων.

Πραγματοποιήθηκε εκτεταμένη βιβλιογραφική μελέτη σχετικά με το ρόλο της μουσικής στη δημιουργία διαπολιτισμικών ομάδων, στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών. Ως εργαλείο η μουσική χρησιμοποιήθηκε όχι μόνο εντός των ομάδων μεταναστών, αλλά κυρίως στη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των ομάδων μεταναστών και της τοπικής κοινωνίας. Αφού οριστικοποιήθηκε το περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικοί από όλους τους συμμετέχοντες οργανισμούς, σχεδίασαν δραστηριότητες και μαθησιακές εμπειρίες που θα επέτρεπαν να μεταφερθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες με τον πιο ελκυστικό τρόπο.

Οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων, κοινωνικοί λειτουργοί και μουσικοί) που εργάστηκαν για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ενημερώθηκαν για τις ιδιαιτερότητες των ομάδων-στόχων, καθιστώντας δυνατή την παροχή εξατομικευμένης προσέγγισης. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση του περιεχομένου συνδυάστηκε πολύ έντονα με την παιδαγωγική γνώση. Αφού σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες, δοκιμάστηκαν σε πραγματικές συνθήκες (πιλοτική φάση) προκειμένου να ελεγχθεί η χρηστικότητά τους και να ληφθεί η ανατροφοδότηση από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν δραστηριότητες κατά τη διάρκεια ενός συνεδρίου, γεγονός που έδωσε δεύτερη ευκαιρία να λάβουν ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους. Αυτή η διαδικασία συλλογής ανατροφοδότησης σε δύο επίπεδα επέτρεψε στους εταίρους του έργου να παραδώσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Επιπλέον όσον αφορά στην Ελλάδα, οι προτεινόμενες γλωσσικές ασκήσεις εφαρμόστηκαν πιλοτικά στο Μουσικό Σχολείο Ξάνθης και στην Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας Καβάλας σε τμήμα οχτώ (8) εφήβων κοριτσιών και αγοριών στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

Οι περιγραφόμενες διαδικασίες και η ενεργητική στάση των εταίρων είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη έγκυρου υλικού υψηλής ποιότητας, το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης διαπολιτισμικών ομάδων μεταναστών και ντόπιων νέων, την προετοιμασία και διεξαγωγή ελκυστικών μαθημάτων με βάση το μουσικό στοιχείο ως εκπαιδευτικό εργαλείο από διμερή άποψη.

Εκπαιδευτικά εργαλεία του έργου POMELO

Το POMELO προκύπτει από την ανάγκη για αποτελεσματικές πρακτικές ένταξης της νεολαίας μεταναστών. Μέσω αυτών των πρακτικών, παρέχεται ισότιμη φωνή και ευκαιρία σε μετανάστες και σε άλλους ντόπιους νέους να αναπτυχθούν μαζί μέσω της αμοιβαίας πολυπολιτισμικής ανταλλαγής. Οι συνεργάτες του έργου έχουν αναπτύξει, δοκιμάσει, και τελειοποιήσει τα τρία παραδοτέα αποτελέσματα που προβλέπονται στο συγκεκριμένο έργο:

1. Χάρτης πληροφοριών-παιχνιδιών και ικανοτήτων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω τραγουδιού και για τη μουσική ως ενισχυτή κοινωνικής ένταξης ·
2. Οδηγός εκπαίδευσης POMELO για εργαζόμενους με νέους, οργανώσεις νεολαίας, εκπαιδευτικούς και εθελοντές ·
3. Εκπαιδευτικό πακέτο POMELO για τη νεολαία μεταναστών και της τοπικής κοινότητας.

Χάρτης πληροφοριών-παιχνιδιών και δεξιοτήτων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω τραγουδιού

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία των παιχνιδιών πληροφοριών και του χάρτη δεξιοτήτων δέσμευσε τους συνεργάτες σε διάφορες δράσεις, όπως η ανάλυση αναγκών της ομάδας-στόχου, η βιβλιογραφική έρευνα, η αξιοποίηση των καλών πρακτικών για την παραγωγή δημιουργικού ψηφιακού περιεχομένου.

Κατά την ερευνητική φάση πραγματοποιήθηκε μια «Έρευνα για τη Μουσική σε ρόλο κοινωνικού ενισχυτή» (Pearce κ.α., 2015). Με αυτόν τον τρόπο ήταν δυνατό να κατανοήσουμε τις προτιμήσεις των ομάδων-στόχου σχετικά με τα μουσικά όργανα, τους

καλλιτέχνες και τα τραγούδια που θα ήθελαν να υπάρχουν στα παιχνίδια ώστε να αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα. Συλλέχθηκαν ογδόντα πέντε (85) απαντήσεις από μετανάστες ηλικίας 18-35 ετών που διαβιούν στις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι εταίροι.

Η θεωρητική βάση του παραδοτέου θεμελιώθηκε πάνω στους άξονες α) η «Μουσική ως ενισχυτή κοινωνικής ένταξης» και β) το «Τραγούδι ως αποτελεσματικό μέσο της εκμάθησης ξένων γλωσσών» (Ludke, 2009). Επιπλέον, για τη δημιουργία των παιχνιδιών λήφθηκαν υπόψη τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της παιγνιώδους μορφής μάθησης (Mulkeen, 2018).

Οι έρευνες οδήγησαν στη δημιουργία τριών ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών α) τον μαγεμένο κήπο, β) το κάστρο των ήχων και γ) το κυνήγι του θησαυρού τα οποία στην ανάπτυξη της κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου στο πλαίσιο εκμάθησης της ξένης γλώσσας, καθώς και στη δημιουργία του χάρτη δεξιοτήτων στον οποίο καταγράφονται πάνω από σαράντα δεξιότητες που καλλιεργούνται και αναπτύσσονται στους χρήστες μέσω της χρήσης των προαναφερθέντων ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών.

Διαθέσιμο το υλικό στο https://pomelo-project.eu/games/

Οδηγός εκπαίδευσης POMELO για εργαζόμενους με νέους, οργανώσεις νεολαίας, εκπαιδευτικούς και εθελοντές

Ο κύριος στόχος του Οδηγού εκπαίδευσης είναι η παραγωγή, ανάπτυξη, αξιολόγηση και εφαρμογή ενός πλήρους πακέτου εκπαίδευσης για την ομάδα στόχο των επαγγελματιών (εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές, εθελοντές, εργαζόμενους με νεολαία, οργανώσεις νέων και κοινωνικούς φορείς) με σκοπό να προωθήσει την κοινωνική ένταξη των μεταναστών στη νεολαία της περιοχής. Ο οδηγός έχει συνταχθεί στη βάση της αρχής της παιδαγωγικής χωρίς αποκλεισμούς και οι προτεινόμενες δραστηριότητες για την τυπική και την άτυπη εκπαίδευση είναι προσανατολισμένες στις αρχές της ένταξης (Benkova, Mareva 2019).

Το Εκπαιδευτικό Πακέτο αρθρώνεται στα πέντε κεφάλαια που παρουσιάζονται παρακάτω και συντάχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη την επιστημονική έρευνα και την εμπειρία των εταίρων στο πεδίο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και την αξιολόγηση από επαγγελματίες της πιλοτικής εφαρμογής των προτεινόμενων τεχνικών.

- Εισαγωγή στο εκπαιδευτικό πακέτο. Αναφέρονται αναλυτικά οι στόχοι του πακέτου, τα πλεονεκτήματα καθώς και η προοπτική της βιωσιμότητάς του
- Διεξαγωγή διαπολιτισμικών ομάδων μεταναστών και ντόπιων νέων, περιλαμβάνονται θεωρητικές γνώσεις για τη δομή των κοινωνικών ομάδων, τα στάδια ανάπτυξης μιας διαπολιτισμικής ομάδας, τις αρχές προώθησης της διαπολιτισμικής συνεργασίας (Duranti, 2008), τις στρατηγικές αλληλεπίδρασης όταν η χώρα προέλευσης του μετανάστη συναντά τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Berry, 2001)
- Χρήσιμες μη τυπικές τεχνικές για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Roffey, 2013).
- Διδασκαλία ξένης γλώσσας μέσω πολιτιστικών ανταλλαγών με χρήση της μουσικής ως εκπαιδευτικό εργαλείο, στο οποίο παρουσιάζονται η προετοιμασία και διεξαγωγή ελκυστικών μαθημάτων με βάση το μουσικό στοιχείο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, από διμερή οπτική γωνία (η οπτική των ντόπιων όσο και αυτή των μεταναστών νέων λαμβάνεται υπόψη σε κάθε βήμα)
- Τεχνικές πτυχές της προετοιμασίας της τάξη: Δημιουργία υλικού από τα παραδοτέα των ομάδων: διαπολιτισμικά τραγούδια που έχουν δημιουργηθεί από τη συνεργασία μεταξύ της ομάδας των ντόπιων νέων και της ομάδας των μεταναστών

Το εκπαιδευτικό πακέτο παρέχει πληροφορίες και παραδείγματα για τον τρόπο επιλογής της κατάλληλης δραστηριότητας, παραδείγματα και οδηγίες για τον τρόπο εφαρμογής των δραστηριοτήτων, τεχνικές συμβουλές για την εύρεση και χρήση λογισμικών και εφαρμογών

ώστε οι τάξεις να μετατρέπονται οι πολυπολιτισμικές τάξεις σε διαπολιτισμικές (Lafraya, 2011). Διαθέσιμο το υλικό στο https://pomelo-project.eu/el/εκπαιδευτικό-πακέτο/

Εκπαιδευτικό πακέτο POMELO για τη νεολαία μεταναστών και της τοπικής κοινότητας

Αυτό το Εκπαιδευτικό Πακέτο στοχεύει στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την παραγωγή εκπαιδευτικών εργαλείων αποκλειστικά για νέους, με σκοπό τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν από ομάδες νεολαίας (τοπική και μεταναστών) χωρίς απαραίτητα τη καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτή. Συμπεριλαμβάνονται όλα τα απαραίτητα υλικά, όπως βασικές οδηγίες, βήμα προς βήμα οδηγούς, πρότυπα, συμβουλές κλπ. Συνακόλουθα, αποκτούν επιπλέον κίνητρα για την εκμάθηση της γλώσσας και μεγαλύτερη πολιτισμική συνείδηση. Με την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων οι νέοι αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εκτιμούν τα αγαθά που εισάγονται από ξένους πολιτισμούς στην τοπική κοινωνία. Για τους παραπάνω λόγους, ο οδηγός προσφέρεται στα αγγλικά, στις γλώσσες των εταίρων και σε πέντε (5) επιπλέον γλώσσες μεταναστών.

Διαθέσιμο το υλικό στο https://pomelo-project.eu/el/εκπαιδευτικός-οδηγός-για-τη-νεολαία-τ/

Συμπεράσματα

Το POMELO απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό, καθώς η κοινωνική ένταξη των μεταναστών αφορά ένα τρέχον ζήτημα που είναι διαδεδομένο στις χώρες της ΕΕ παρέχοντας εύκολη υιοθέτηση δραστηριοτήτων από χρήστες χωρίς τεχνικό υπόβαθρο και πολλαπλούς τύπους δεδομένων, (βοηθητικό βίντεο, ακαδημαϊκή έρευνα, διαδικτυακά παιχνίδια, αρχείο ήχου κ.λπ.). Δίνεται έμφαση στις διαθέσιμες δωρεάν τεχνολογίες και ιδιαίτερη εστίαση σε μια ενοποιημένη προσέγγιση για την πολυπολιτισμικότητα.

Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες που παράγονται μέσα στο έργο POMELO, οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν τα Μαθησιακά Αποτελέσματα Επιπέδου 2 (EQF) όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Αυτό το έγγραφο οδηγεί σε διαδικασία διαπίστευσης.

Οι εταίροι προωθήσαν τα αποτελέσματα του έργου, τα οποία συμβάλουν στην εκμάθηση της γλώσσας, στην πολυπολιτισμική προσέγγιση και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε διάφορους τομείς εφαρμογής όπως είναι: εκπαιδευτικά ιδρύματα, κοινωνικές δομές, εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς εκπαίδευσης, δομές μεταναστών, μουσικά ιδρύματα και συλλόγους.

Αναφορές

Benkova, K., & Mareva, V. (2019). *Social Inclusion Based Non-Formal Education, Serbia, Belgrade.* Retrieved from http://centerprode.com/conferences/3IeCSHSS.html

Berry, J. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues 57(3)*, pp. 615-631.

Cornett, C. (2000). *Creating meaning through literature and the arts.* Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Duranti, A. (2008). Further Reflections on Reading Other Minds. *Anthropological Quarterly 81(2)*, pp. 483-494.

Green, L. (2008). *Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy.* London : Routledge.

Hargeaves, D., MacDonald, R., & Miell, D. (2002). *What are musical identities, and why are they important? In Musical identities.* Oxford: Oxford University Press.

Lafayette, R. (1988). Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom. *VT: Northeast conference on the teaching of foreign languages*, (pp. 47-62). Middlebarry.

Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points.* Strasbourg Cedex: Council of Europe.

Miell, D. (2005). *Musical Communication.* Oxford: Oxford University Press.

Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging – the impact on individual and community well- being. *Educational & Child Psychology Vol. 30 No. 1*, pp. 38-49.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

Borland K., 2015, *The use of songs in the ESL/EFL classroom aw a Means of Teaching pronunciation: A case study of Chilean University Students, :* https://www.semanticscholar.org/paper/The-Use-of-Songs-in-the-ESL-%2F-EFL-Classroom-as-a-of-Borland/7cb9252813db021cab40a8ad4f3a249843d68de3#paper-header

Ludken K., 2009, *Teaching foreign languages through songs*, Institute for music in human and social development : https://www.academia.edu/978951/Teaching_foreign_languages_through_songs_workbook_?source=swp_share

Mulkeen D., 2018. : https://insights.learnlight.com/en/articles/gamification-key-to-learner-engagement/

Pearce E., Launay J., Dunbar R.I.M. 2015, *The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding:* https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.150221

Καταπολέμηση της σχολικής βίας και εκφοβισμού
Σχέδιο δράσης

Πουρνάρας Ιωάννης,
ΠΕ70 Med ΕΑΠ, Med SWU Διευθυντής 4ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής
giankrania@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης για την καταπολέμηση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού όπως σχεδιάστηκε και σε ένα τμήμα του υλοποιήθηκε και εξακολουθεί να εφαρμόζεται στο σχολείο, ώστε οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ασφαλείς και οι γονείς ήσυχοι πως τα παιδιά τους βρίσκονται στο σωστό σχολικό πλαίσιο. Ορίζεται το χρονοδιάγραμμα του Σχεδίου Δράσης και τα στάδια πραγματοποίησής του, οι εμπλεκόμενοι φορείς και οι υποχρεώσεις του καθενός από αυτούς. Επίσης, γίνεται έλεγχος και αποτίμηση του Σχεδίου Δράσης, ποιοι στόχοι επετεύχθησαν, τι χρειάζεται επανασχεδιασμό και τι πρέπει να γίνει ώστε τα αποτελέσματα της δράσης να παραμείνουν μόνιμα. Το Σχέδιο Δράσης που παρουσιάζεται μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για εκπόνηση ανάλογων σχεδίων σε σχολεία στα οποία εκδηλώνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού τα οπαία κρίνονται από τη σχολική κοινότητα ως σοβαρά και πρέπει να καταπολεμηθούν.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βία, εκφοβισμός, Σχέδιο Δράσης, δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

Στο σημερινό σχολείο, ένα από τα πιο συζητημένα φαινόμενα διεθνώς που έχει αναδειχθεί είναι το θέμα του Bullying, της σχολικής βίας και εκφοβισμού. Το θέμα απασχολεί τις σχολικές μονάδες καθώς αρκετά συχνά παρατηρούνται επεισόδια βίας ή εκφοβισμού. Υπάρχουν καταγγελίες πως κάποια περιστατικά εκφοβισμού πραγματοποιούνται τις ώρες προσέλευσης και αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο, εκτός του χώρου του σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις, είναι γονείς αυτοί που παρενοχλούν μαθητές/-τριες καθώς θεωρούν ότι αυτοί οι μαθητές/-τριες ασκούν bulling στα παιδιά τους. Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου σημειώνονται πράξεις βίας που ξεφεύγουν από τις συνηθισμένες φιλονικίες των μαθητών/τριών και γίνονται επικίνδυνες. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος κάποιες συμπεριφορές μαθητών/τριών, φανερές ή κρυφές, δημιουργούν άσχημο κλίμα στην τάξη για κάποιους μαθητές/τριες. Για τα περιστατικά βίας που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο γίνονται συχνά συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Μετά από ένα περιστατικό που έλαβε χώρα στο σχολείο και κατά το οποίο ένας μαθητής οδηγήθηκε τραυματισμένος στο νοσοκομείο, αποφασίστηκε από το Σύλλογο Διδασκόντων να συγκληθεί ειδική συνεδρίαση προκειμένου να συζητηθεί το θέμα της βίας και του εκφοβισμού και να ληφθούν σχετικές αποφάσεις. Η εργασία αποτυπώνει όλες τις ενέργειες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και εκφοβισμού, ως ένα ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης, το οποίο σε ένα τμήμα του υλοποιήθηκε στο σχολείο μας.

Όργανα διοίκησης-προγραμματισμός

Την διοίκηση του δημοτικού σχολείου ασκεί ο Διευθυντής και συνεπικουρείται από τον Υποδιευθυντή καθώς και ο Σύλλογος Διδασκόντων που αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των πόρων, έμψυχων και μη της σχολικής μονάδας. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρωτοβουλίες για την επίτευξη του ρόλου του σχολείου (Δρούλια & Πολίτης, 2008). Ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων καθοδηγούν τους μαθητές και συνεργάζονται με τους γονείς και

τους κοινωνικούς φορείς ώστε να φέρουν σε πέρας την αποστολή του σχολείου.

Η ευθύνη του σχολείου

Η λειτουργία της σχολικής μονάδας χρειάζεται να είναι επικεντρωμένη στην κοινωνικοποίηση του μαθητή σε συνδυασμό με το μαθησιακό κομμάτι ώστε να ανταποκριθεί στον ρόλο του. Για ότι συμβαίνει στον χώρο του σχολείου είναι υπεύθυνος ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό ακόμα και αν οι αιτίες που το δημιουργούν είναι εξωγενείς, όταν αυτές μεταφέρονται και μέσα στη σχολική μονάδα. Συνεπώς για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας κατά τη διάρκεια λειτουργίας του Σχολείου είναι υπεύθυνο το Σχολείο. Αυτό βέβαια προϋποθέτει πως το Σχολείο θα συνεργαστεί με τους φορείς που μπορούν να μειώσουν ή και να εξαλείψουν τους εξωγενείς παράγοντες δημιουργίας του σχολικού εκφοβισμού και της βίας μέσα και έξω από αυτό, αφού μια ολοκληρωμένη αντιμετώπιση μπορεί να είναι αποτελεσματική και μόνιμη (Μιχαήλ, 2015).

Σχολική βία και εκφοβισμός - Σχέδιο δράσης

Η βία στα Σχολεία ορίζεται ως η επιβολή της βούλησης ενός ή περισσότερων μαθητών σε κάποιον συμμαθητή τους και η πρόκληση σωματικής ή ψυχικής βλάβης (Στεφούλη, 2017). Οι μορφές της σχολικής βίας είναι η σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική, λεκτική βία και ο βανδαλισμός (Αρτινοπούλου, 2001).

Σχολική βία και εκφοβισμός είναι η κατάσταση κατά την οποία «εκτελείται στοχευμένη και απρόκλητη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε συμμαθητές/τριες από συμμαθητές/τριες τους, στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας, εντός και εκτός σχολείου» (Σμυρναίου, 2015).

Τα στάδια για τη λήψη απόφασης είναι η περιγραφή της κατάστασης, ο προσδιορισμός των κριτηρίων, η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, η αξιολόγηση και δοκιμή των επιλεγμένων λύσεων, η επιλογή της πιο πρόσφορης λύσης και η εκτέλεση της απόφασης (Everard & Morris, 1999).

Προσδιορισμός κριτηρίων και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Σε αυτό το στάδιο τίθενται στόχοι για τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης, ένταξης στην ομάδα και κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών σε όλους τους χώρους του σχολείου, ώστε να περιοριστούν και να εκλείψουν τα φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Συγκεκριμένα στοχεύουμε να μη χτυπάει κάποιος τον συμμαθητή του την ώρα του μαθήματος, οι μαθητές να μιλούν ευγενικά μεταξύ τους και να πάψουν να ειρωνεύονται τους ντροπαλούς, αδύναμους μαθητές και γενικά οποιαδήποτε δυσκολία ή μειονεξία κάποιου, να εντάσσονται όλοι στην ομάδα παιχνιδιού χωρίς αποκλεισμούς, να μην απομονώνονται μαθητές στις τάξεις, στις τουαλέτες ή σε απόμερα σημεία της αυλής και να μπορεί ο καθένας να τρώει το φαγητό του χωρίς φόβο πως κάποιος θα του το πάρει ή θα το πετάξει. Επίσης πρέπει να εφαρμοστούν προγράμματα που έχουν στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας του μαθητή/τριας και της ψυχικής του ανθεκτικότητας ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία απόπειρες βίας και εκφοβισμού. Προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι η μείωση και σε δεύτερο επίπεδο η εξάλειψη της σχολικής βίας και εκφοβισμού πράγμα που συμβαίνει μετά την εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης (Μιχαήλ, 2015).

Αίτια του προβλήματος

Στο επόμενο στάδιο, δημιουργήθηκαν μικτές ομάδες εργασίας αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς και γονείς για να ερευνηθούν οι αιτίες του φαινομένου στο μικρόκοσμο του σχολείου. Ως αιτίες επισημάνθηκαν οι παρακάτω:

Βιολογικοί παράγοντες: ως τέτοιοι θεωρούνται οι γενετικοί παράγοντες οι οποίοι είναι καθοριστικοί σε σοβαρές περιπτώσεις, ορισμένες νευροψυχολογικές διαταραχές οι οποίες

συνδέονται με σοβαρές εκδηλώσεις επιθετικότητας, δημιουργούν προδιάθεση αλλά εκδηλώνονται συμπτώματα σε συνδυασμό με οικογενειακούς & κοινωνικούς παράγοντες (Αντωνίου κ.ά., 2013).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες: ως τέτοιοι θεωρούνται η οικονομική ανέχεια της οικογένειας, οι πολυμελείς οικογένειες, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι μη ικανοποιητικές συνθήκες διαβίωσης, η υψηλή κινητικότητα της οικογένειας (Αντωνίου κ.ά., 2013).

Οικογενειακοί παράγοντες: αφορούν στην ποιότητα σχέσης γονέων - παιδιού, στους τρόπους ανατροφής, στην έλλειψη ζεστασιάς & αγάπης από τη μητέρα, στη χρήση σωματικής τιμωρίας, στην κακοποίηση και έλλειψη σταθερών ορίων & μεθόδων επιβολής πειθαρχίας (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Τα τελευταία χρόνια η οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει συνθήκες οικονομικής ανέχειας σε πολλές οικογένειες και πολλά παιδιά αντιδρούν επιθετικά όταν βιώνουν καταστάσεις οικονομικής στέρησης και κοινωνικής απομόνωσης κατ' επέκταση (Σακατζής, 2013).

Η επίδραση της τηλεόρασης: όταν γίνεται τηλεθέαση βίαιων σκηνών αλλά και των βίαιων διαδικτυακών παιχνιδιών, αναπτύσσεται ανάλογα με το χρόνο χρήσης επιθετικότητα. Η αρνητική επίδραση είναι μεγαλύτερη όταν τα παιδιά πιστεύουν πως η βία είναι αληθινή και όταν ταυτίζονται με το βίαιο πρωταγωνιστή (Αντωνίου κ.ά., 2013; Κατσαμά, 2013).

Εκτέλεση του Σχεδίου Δράσης

Στη Γενική Συνέλευση του Συλλόγου γονέων τέθηκε το ζήτημα των περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο Σχολείο. Στη συζήτηση που ακολούθησε, οι γονείς ανέφεραν ως αιτίες την ύπαρξη στερεοτύπων για το φύλο, για τους μετανάστες, την μη ενσωμάτωση καινούργιων μαθητών στην ομάδα, την εκδήλωση βίας και εκφοβισμού σε ήσυχους και ντροπαλούς μαθητές/τριες, καθώς και την περιθωριοποίηση μειονεκτούντων με οποιοδήποτε τρόπο μαθητών/τριών. Ένας χώρος που γίνονται προσπάθειες εκφοβισμού, όπως ανέφεραν οι γονείς, είναι ο χώρος στις τουαλέτες των μαθητών/τριών και ιδιαίτερα την ώρα του μαθήματος που δεν υπάρχει κάποιος από το προσωπικό για επιτήρηση, όπως γίνεται στα διαλείμματα. Οι γονείς πρότειναν να συζητηθεί το θέμα από τον Σύλλογο Διδασκόντων και να αναληφθούν θεραπευτικές πρωτοβουλίες. Ο Σύλλογος Διδασκόντων, ήδη ευαισθητοποιημένος για το θέμα, ενημέρωσε τον παιδαγωγικά υπεύθυνο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο οποίος παρέστη στην ειδική συνεδρίαση που αποφασίστηκε να εκπονηθεί Σχέδιο Δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, συγκλήθηκε το Σχολικό Συμβούλιο, που αποτελείται από τον Σύλλογο Διδασκόντων, το Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων και έναν Δημοτικό Σύμβουλο ως Εκπρόσωπο του Δήμου, όπου συζητήθηκε το θέμα και αποφασίστηκε να εκπονηθεί και να εφαρμοστεί ένα Σχέδιο Δράσης για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο.

Στο Σχέδιο Δράσης εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και κηδεμόνες, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, οι κοινωνικές υπηρεσίες και το Κέντρο δια βίου μάθησης του Δήμου, το Κέντρο πρόληψης εξαρτησιογόνων ουσιών με τους ψυχιάτρους, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων, το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τα μέλη της Επιτροπής Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) του σχολείου, το Παιδικό χωριό SOS, η τοπική Μητρόπολη (Μαλκόπουλος, 2019). Ο Δήμος και η Μητρόπολη, σε συνεργασία με τον Διευθυντή και το Σύλλογο γονέων, βοηθούν μέσω του κοινωνικού παντοπωλείου και των συσσιτίων, τους γονείς και τους μαθητές που έχουν οικονομικά προβλήματα. Επίσης οι κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου βοηθούν τις οικογένειες με προβλήματα με κοινωνικούς λειτουργούς (κοινωνική εργασία) και με ψυχολόγους (ψυχολογική υποστήριξη) (Κατσιανίδης, 2018). Το Παιδικό χωριό SOS, το οποίο βρίσκεται κοντά στο Σχολείο, με το Κέντρο ημέρας, αναλαμβάνει τη δημιουργική απασχόληση και συμβουλευτική των μαθητών/τριών που συμμετέχουν συχνά σε περιστατικά βίας ως θύτες ή θύματα, καθώς και

των γονέων τους. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου σε συνεργασία με τον Διευθυντή και τους επιστήμονες των δομών που προαναφέρθηκαν, ετοιμάζουν και υλοποιούν επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Το Υπουργείο Παιδείας έχει ιδρύσει το Παρατηρητήριο Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Ο συντονιστής του Παρατηρητηρίου συνεργάζεται με τον Σύλλογο Διδασκόντων (Τακοπούλου, 2020). Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται ώστε να μάθουν να αναγνωρίζουν τα σημάδια της σωματικής ή ψυχολογικής βίας, να προλαμβάνουν τέτοιες καταστάσεις, να βοηθούν τους μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε αυτές και να αποτελούν οι ίδιοι πρότυπα συμπεριφοράς. Δημιουργείται σχολή γονέων για την εκπαίδευση των γονέων στην ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών και σε τεχνικές διαχείρισης της επιθετικότητας. Το ΚΕΣΥ εξετάζει τους μαθητές/τριες με προβλήματα συμπεριφοράς και συντάσσει προγράμματα παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς και από την οικογένεια. Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων δέχεται γονείς και παιδιά για συμβουλευτική υποστήριξη. Αμέσως μετά γίνονται ομάδες εκπαιδευτικών που ετοιμάζουν προγράμματα παρέμβασης. Τα προγράμματα συζητούνται με τους γονείς και τους μαθητές προκειμένου να έχουν τη συναίνεσή τους και εμπλουτίζονται με ιδέες από τους υπόλοιπους φορείς που συμμετέχουν. Οργανώνεται αποτελεσματική εποπτεία και επίβλεψη των μαθητών, γίνεται καταγραφή περιστατικών και συναντήσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Τα προγράμματα είναι παρεμβάσεις πρόληψης και θεραπείας (Κατσιανίδης, 2018). Δημιουργείται επιτροπή κατά της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς και γονείς.

Τα καθολικά προγράμματα απευθύνονται σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό ή σε ομάδες υψηλού κινδύνου και βελτιώνουν το σχολικό κλίμα και το Σχολείο γίνεται πλαίσιο που δεν αναπαράγει τη βία. Γίνονται συναντήσεις των μαθητών, στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, με ψυχιάτρους, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και μέσα από βιωματικά εργαστήρια εκπαιδεύονται στην ενσυναίσθηση και στην ικανότητα κατανόησης του πώς σκέφτεται και πώς αισθάνεται ο άλλος. Οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν ταινίες και γίνεται συζήτηση για τη βία και τη διαφορετικότητα, δημιουργούν κείμενα, αφίσες και ταινίες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Τα επιλεκτικά προγράμματα στοχεύουν στον εντοπισμό των παιδιών που παρουσιάζουν πρώιμες ενδείξεις επιθετικότητας και στην έγκαιρη αντιμετώπιση των αναδυόμενων συμπτωμάτων. Οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται σε θετικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων και τεχνικές διαχείρισης θυμού. Γίνονται παρατηρήσεις στο πεδίο (σχολική τάξη και αυλή) από τους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους για να εντοπιστούν οι μαθητές που χρειάζονται ατομική παρέμβαση (Μπέη, 2010).

Οι τριτογενείς παρεμβάσεις πρόληψης στοχεύουν στην αποφυγή περαιτέρω ανάπτυξης συμπτωμάτων και εξατομικευμένες παρεμβάσεις σε παιδιά με εκδηλωμένες διαταραχές επιθετικότητας (Μόττη- Στεφανίδη κ.ά., 2004). Η ατομική συμβουλευτική στα παιδιά και στους γονείς τους γίνεται από ψυχίατρο και από τους ψυχολόγους της ΕΔΕΑΥ.

Σε κάθε τάξη συζητήθηκε από τους μαθητές/μαθήτριες η δημιουργία κανόνων. Δημιουργήθηκαν κατάλογοι κανόνων και συντάχθηκαν και υπογράφηκαν από τους μαθητές συμβόλαια συμπεριφοράς. Στους τοίχους των διαδρόμων, καθώς και στις σκάλες του σχολείου αναρτήθηκαν πινακίδες με θετικά μηνύματα συμπεριφοράς. Στην αυλή του σχολείου οριοθετούνται χώροι όπου παίζουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, ανά τάξη και ανά διάλειμμα. Ακούγεται επιλεγμένη μουσική στα διαλείμματα που δημιουργεί θετική ατμόσφαιρα για τους μαθητές/τριες.

Μεριμνήθηκε η προώθηση ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπου απασχολούνται δημιουργικά οι μαθητές/τριες, τους παρέχονται νέα ερεθίσματα και εκτονώνουν την ένταση αποφεύγοντας έτσι την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών μέσα στον σχολικό χώρο. Οργανώνονται αθλητικές δραστηριότητες, ομάδες χορού και θεάτρου, εκμάθηση σκακιού, λέσχη ανάγνωσης τις απογευματινές ώρες μέσα στο σχολείο με την

εθελοντική συμμετοχή των γονέων.

Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση

Το Σχέδιο Δράσης υπόκειται σε διαμορφωτική αξιολόγηση, από τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων του σχολείου, καθώς και από τους μαθητές μέσα στις τάξεις, κάθε τρίμηνο και αξιολογούνται τα αποτελέσματα των ενεργειών που έχουν γίνει κάθε φορά. Στο πέρας της σχολικής χρονιάς γίνεται τελική αξιολόγηση της δράσης. Γίνεται σχεδιασμός για συνέχιση του Σχεδίου Δράσης πρόληψης της σχολικής βίας για το επόμενο σχολικό έτος.

Επίλογος

Το Σχέδιο δράσης υλοποιήθηκε με επιτυχία. Η σχολική μονάδα λειτούργησε ως ομάδα που περιέλαβε τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Μειώθηκε η σχολική βία και ο εκφοβισμός στους χώρους του Σχολείου. Ευαισθητοποιήθηκαν και κινητοποιήθηκαν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα οι δράσεις για τη σχολική βία να ενσωματωθούν στην καθημερινότητα του σχολείου. Οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα βοηθούν να αλλάξει το κλίμα στο σχολείο και στην κοινότητα αποδεχόμενοι πως το πρόβλημα είναι υπαρκτό και χρειάζεται να ληφθούν πρωτοβουλίες σε οικογενειακό πλαίσιο και στην κοινότητα. Με τη συμμετοχή και τη συνεχή προσπάθεια όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας, είναι δυνατόν να οικοδομηθεί κλίμα ασφάλειας και αποδοχής για τους μαθητές, στη σχολική μονάδα και στην κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίου, Α.-Σ., Ντόφη, Β. & Παππά, Ο.-Μ. (2013). Ο ρόλος των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων στην αιτιολογία της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία. Στο Μπαμπούνης, Χ. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου: Παιδική ηλικία: κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις*, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα .Δημοτικής Εκπαίδευσης 1102-1109. Αθήνα.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο, Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια διοίκηση και στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαμά, Ειρήνη (2013), *Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: μια έρευνα – δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.* (Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29065).

Κατσιανίδης, Θ. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ικανότητα - ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων στη διαχείριση κρίσεων.* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα (Διαθέσιμο: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37689, προσπελάστηκε στις 2-3-2021)

Κουρκούτας, Η. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 8*, 56-89. doi:https://doi.org/10.12681/jret.9095

Μαλκόπουλος, Δ. (2019). *Ο ρόλος των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ ως νέων θεσμών στην αντιμετώπιση προβλημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο. Οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης*. (Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/Π.Τ.Δ.Ε., Αλεξανδρούπολη

Μιχαήλ, Η. (Επιστημονικά Υπεύθυνη) (2015). *Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μόττη- Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ. & Λαρδούτσου Σ. (2004). Διαταρακτική και

επιθετική συμπεριφορά. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειρόπουλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* (σελ. 256-283) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπέη, Α. (2010). *Μέθοδοι, παράμετροι και αποτελέσματα εφαρμοσμένων προγραμμάτων για την πρόληψη της νεανικής βίας. Προτεινόμενη Παρέμβαση για την Ελλάδα.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. (Διαθέσιμο: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14353/6/BeiAnnaMsc2010.pdf, προσπελάστηκε στις 4/2/2021)

Σμυρναίου, Ζ. (2015). *Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (Διαθέσιμο: http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf, προσπελάστηκε στις 28/3/2021)

Σακατζής, Δ. (2013). *Πολυπολιτισμικές συγκρούσεις στη σχολική κοινότητα την περίοδο της οικονομικής κρίσης.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. (Διαθέσιμο: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/39711;jsessionid=B2D0DC1F0A2EC79BAA78C9E763624ACC, προσπελάστηκε στις 11/1/2021)

Στεφούλη, Ε. (2017). *Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού: Μια πρόκληση για την κοινωνική εργασία στην ειδική αγωγή και σ' ένα σχολείο για όλους*. (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Τ.Ν. Φλώρινα (Διαθέσιμο: http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/632/STEFOULI%20EIRINI.pdf?sequence=1&isAllowed=y, προσπελάστηκε στις 18/4/2021)

Τακοπούλου, Α. (2020). *Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Το παράδειγμα του σχολικού εκφοβισμού.* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Διαθέσιμο: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/46891, προσπελάστηκε στις 8/3/2021)

Μορφές ανθρώπινης έκφρασης στην περίοδο της εφηβείας
Η ευαισθητοποίηση στο θέμα του εκφοβισμού μέσα από το graffiti

Θεοδωρίδης Ευστάθιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ8703
2ο ΕΠΑ.Λ. Γιαννιτσών
efstathiostheo0@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία» του προγράμματος σπουδών της Α΄τάξης των ΕΠΑ.Λ., οι μαθητές και μαθήτριες του τμήματος Α2 του 1ου Ημερήσιου ΕΠΑ.Λ. Αλεξάνδρειας, πραγματοποίησαν γκράφιτι σε έναν από τους τοίχους της τάξης τους, με θέμα τον εκφοβισμό. Οι αρχικές προτάσεις των μελών της ομάδας για κοινότυπες αναπαραστάσεις ή συνθήματα γρήγορα αντικαταστάθηκαν με την απόφαση πραγματοποίησης μιας αναπαράστασης, η οποία θα ευαισθητοποιούσε τη σχολική κοινότητα γύρω από ένα κοινωνικό θέμα. Η φράση ΄΄Μίλα… Δεν είσαι μόνος!΄΄ θέλησε να περάσει το μήνυμα πως δεν πρέπει να σωπαίνει κανένας μπροστά στο θέμα του εκφοβισμού και επιπλέον θέλησε να προβάλει προς τα έξω το αίσθημα της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας. Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση και την ομαδοσυνεργατική δράση, οι μαθητές και μαθήτριες του Α2 ευαισθητοποιήθηκαν γύρω από το θέμα του εκφοβισμού αλλά και ευαισθητοποίησαν τη σχολική και τοπική κοινότητα, με ανοικτή διαδικτυακή εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, ευαισθητοποίηση, γκράφιτι, βιωματική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατική δράση

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία» προτάθηκε αρχικά από τον διδάσκοντα το γενικό πεδίο αναζήτησης και διερεύνησης με τίτλο «Μορφές ανθρώπινης έκφρασης στην περίοδο της εφηβείας». Με γνώμονα την ευαίσθητη περίοδο της εφηβείας και την ανάγκη έκφρασης συναισθημάτων και ανησυχιών κατά τη διάρκεια αυτής, αποφασίσθηκε ομόφωνα από την ολομέλεια της ομάδας η προτεινόμενη από τον διδάσκοντα θεματολογία. Μία από τις ενότητες που προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μελών της ομάδας ήταν αυτή του γκράφιτι. Η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα πραγματοποιήθηκε λόγω των συνθηκών της πανδημίας σε δύο χρονικές περιόδους. Στην πρώτη περίοδο, την περίοδο της τηλεκπαίδευσης (Φεβρουάριος-Μάρτιος 2021), συζητήθηκε διαδικτυακά το πλαίσιο της δράσης, έγινε αναζήτηση πληροφοριών και ενημέρωση για το γκράφιτι, τα μέλη της ομάδας έκαναν τις ατομικές τους προτάσεις για τη θεματολογία και τέλος μέσα από ανοικτές και δημοκρατικές διαδικασίες αποφασίσθηκε από κοινού η αναπαράσταση καθώς και η φράση που θα τη συνόδευε. Αφορούσε το κοινωνικό φαινόμενο του εκφοβισμού, τις επιπτώσεις του στις ζωές των ανθρώπων καθώς και τους τρόπους διαφυγής από τα αδιέξοδα που οδηγεί. Με την επάνοδο στη σχολική ζωή (Απρίλιος-Μάιος 2021), η ομάδα ήταν έτοιμη, έχοντας ήδη κτίσει το θεωρητικό υπόβαθρο της δράσης, να προβεί στην ολοκλήρωσή της, μέσω της αναπαράστασης του θέματος και της ανάλογης φράσης στον τοίχο της τάξης.

Στόχοι δράσης

Κυρίαρχοι στόχοι της δράσης ήταν αφενός η αναγνώριση των διαφόρων μορφών εκφοβισμού μέσω της δημιουργίας του κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου αφετέρου η ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά τις αρνητικές συνέπειες του συγκεκριμένου φαινομένου στις μεταξύ τους σχέσεις. Μέσω της ευαισθητοποίησης αυτής, η δράση στόχευε στη βραχυπρόθεσμη αλλά και μακροπρόθεσμη αποχή των μαθητών από ανάλογες

ενέργειες αλλά και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την αποτροπή εμφάνισης του συγκεκριμένου φαινομένου τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Επιμέρους στόχοι ήταν η ενεργοποίηση των μαθητών και η συνειδητοποίηση εκ μέρους τους των θετικών επιδράσεων και αποτελεσμάτων της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Γκράφιτι είναι η αναγραφή κειμένου όπως, συνθημάτων ή η ζωγραφική σε επιφάνειες που συνήθως βρίσκονται σε δημόσιους χώρους (για παράδειγμα σε τοίχους). Πρωτοεμφανίστηκε την ίδια περίοδο και στα ίδια μέρη που αναπτύχθηκε το κίνημα του χιπ χοπ, από τον ίδιο καταπιεσμένο κόσμο. Γι' αυτό πολλοί θεωρούν ότι αποτελεί μέρος της κουλτούρας χιπ χοπ (Μουζακιώτου, 2016). Το γκράφιτι διχάζει μεγάλη μερίδα κόσμου, αφού για κάποιους είναι βανδαλισμός (δημόσια κτίρια, τρένα κλπ) ενώ για πολλούς είναι μια μορφή σύγχρονης τέχνης (Βαρβατσούλιας, 2019). Στην Ελλάδα η τέχνη του γκράφιτι εισήχθη μαζί με την χιπ -χοπ κουλτούρα τη δεκαετία του 1980. Τα πρώτα γκράφιτι είχαν κυρίως θέμα την «Ειρήνη» και τα υλικά τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία τους δεν ήταν σπρέι αλλά πινέλα και μπογιές (Πάγκαλος, 2017).

Bullying ή εκφοβισμός ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο ένα άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων με περισσότερη δύναμη, επανειλημμένα και εσκεμμένα προκαλούν πόνο ή βλάβη σε ένα άλλο άτομο ή ομάδα ανθρώπων που αισθάνονται αβοήθητοι να αντιδράσουν. Ο εκφοβισμός μπορεί να συνεχίζεται με την πάροδο του χρόνου και πολλές φορές μένει κρυφός, ενώ συνήθως δε διακόπτεται εάν δεν ληφθούν μέτρα (Δικαίου, Ηλιόπουλος & Τασάκου, 2008). Ο εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα σχέσεων και απαιτεί λύση που να βασίζεται στις σχέσεις. Είναι καλύτερα να επιλύεται στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται: όταν πρόκειται για ένα παιδί ή ένα νεαρό άτομο, το περιβάλλον αυτό είναι συνήθως το σχολείο (Olweus, 2009).



Εικόνα 1. Τα είδη του εκφοβισμού
Πηγή: https://www.slideshare.net/4gym-glyfadas/sxk

Μεθοδολογία

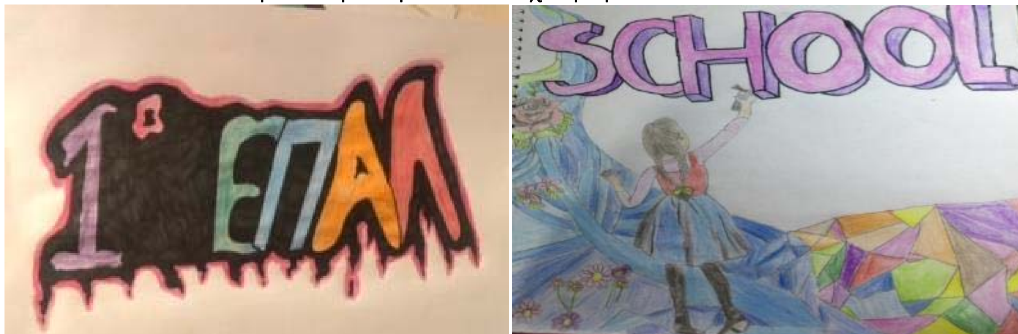
Εισαγωγή θέματος-Πρόταση διδάσκοντα

Ο διδάσκοντας εισήγαγε το θεματικό πεδίο της δράσης προς συζήτηση και ανέμενε τις αντιδράσεις αλλά και τις προτάσεις των υπολοίπων μελών της ομάδας. Η προοπτική πραγματοποίησης γκράφιτι σε κάποια εξωτερική επιφάνεια της σχολικής μονάδας ή και της τοπικής κοινότητας προκάλεσε το άμεσο ενδιαφέρον των μαθητών, μεταξύ των οποίων η συγκεκριμένη μορφή ανθρώπινης έκφρασης είναι πολύ δημοφιλής. Έτσι η πρόταση έτυχε ομόφωνης αποδοχής και καθορίστηκαν τα βήματα πραγματοποίησής της.

Καθορισμός θεματολογίας γκράφιτι

Μέσα από τα διαδικτυακά μαθήματα οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν σε βιβλιογραφική ανασκόπηση με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για το γκράφιτι. Έμφαση δόθηκε στην ιστορική αναδρομή, στην κοινωνική αποδοχή, τα διάφορα ρεύματα καθώς και τη νομική του κατοχύρωση. Έγινε παρουσίαση των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τους μαθητές και ακολούθησαν συμπληρωματικές παρουσιάσεις αλλά και επίλυση αποριών από τον διδάσκοντα.

Επάλληλα, ο διδάσκων παρώθησε τα μέλη της ομάδας να δουλέψουν με τη φαντασία τους και σε συνδυασμό με τις πληροφορίες και τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, να σχεδιάσουν σε ένα φύλλο χαρτί τη δική τους πρόταση, την οποία και του απέστειλαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.



Εικόνα 2. Προτάσεις των μαθητών για τη θεματολογία του γκράφιτι

Ο διδάσκων αρχειοθέτησε τις ατομικές προτάσεις των μαθητών και τις παρουσίασε στην ολομέλεια της τάξης κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος. Ακολούθησε συζήτηση, σχολιασμός και εξήχθησαν συμπεράσματα που βοήθησαν στη διαμόρφωση του τελικού θέματος του γκράφιτι. Μετά την ολοκλήρωση της αποστολής των ατομικών εργασιών και της αξιολόγησής τους από την ομάδα, καθορίστηκε το θεματικό πεδίο της αναπαράστασης αλλά και του συνθήματος που θα τη συνόδευε. Η ευαισθητοποίηση της ομάδας των μαθητών αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας στο θέμα του εκφοβισμού, έκρινε χωρίς δεύτερη σκέψη το είδος της αναπαράστασης και του λεκτικού μηνύματος που θα τη συνόδευε.

Υλοποίηση θεματολογίας γκράφιτι-Πρακτική εφαρμογή

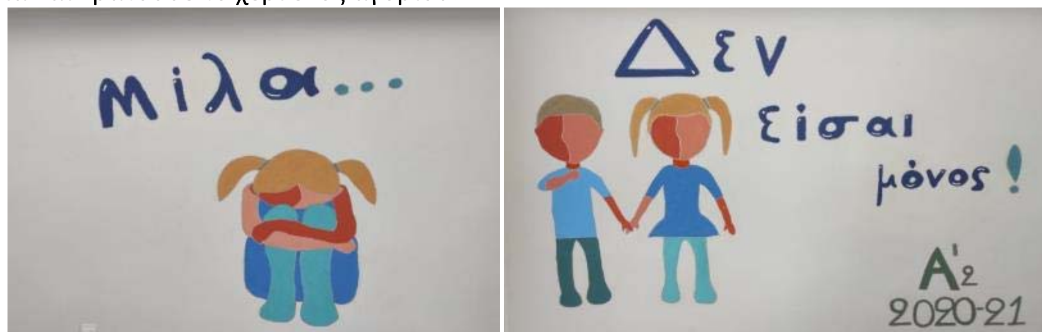
Με τη συνάντηση της ομάδας στη σχολική αίθουσα, ξεκίνησε η εφαρμογή όλων αυτών που αποφασίσθηκαν κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων.

Αρχικά με δεδομένο το περιορισμένο χρονικό διάστημα για τη λήξη του σχολικού έτους αλλά και την αβεβαιότητα σχετικά με τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας, αποφασίσθηκε από κοινού η πραγματοποίηση του σε τοίχο της σχολικής τάξης. Αποφασίσθηκε επίσης από κοινού, η χρησιμοποίηση ακρυλικών χρωμάτων που ήδη διέθετε η σχολική μονάδα και όχι των κλασσικών σπρέι, για λόγους οικονομίας αλλά και ασφάλειας των εμπλεκομένων στη δράση.

Ο τοίχος καθαρίστηκε και βάφτηκε με ένα χρώμα βάσης που υπήρχε διαθέσιμο. Κατόπιν σχεδιάστηκαν οι φιγούρες που πλαισίωναν την αναπαράσταση που αποφασίσθηκε από την ολομέλεια της ομάδας και οι οποίες προσομοίαζαν τις φιγούρες από την καμπάνια του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη με θέμα: « Οδηγίες προς ανηλίκους για την προστασία στο διαδίκτυο», «Οδηγίες προς ανηλίκους για την προστασία από την σεξουαλική κακοποίηση ανηλίκων» και «Οδηγίες προς τους πολίτες για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας». Το ενημερωτικό υλικό διαβιβάστηκε στις σχολικές μονάδες με έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και αρ. πρωτ. 10-12-2020/168081/ΓΔ4.

Το σύνθημα που γράφτηκε στον τοίχο ήταν «Μίλα… Δεν είσαι μόνος!» Στη μια πλευρά του τοίχου η ομάδα ζωγράφισε ένα λυπημένο κορίτσι με το κεφάλι σκυμμένο, καθισμένο

κάτω με τα πόδια λυγισμένα και τα χέρια του γύρω από αυτά και ακριβώς από πάνω του τοποθέτησε τη λέξη ΄΄Μίλα…΄΄ Ενώ στην άλλη πλευρά του τοίχου, κάτω από τη φράση ΄΄Δεν είσαι μόνος !΄΄ σχεδιάστηκε η ίδια κοριτσίστικη φιγούρα, αλλά με τη διαφορά πως ήταν όρθια και κρατούσε το χέρι ενός αγοριού.



Εικόνα 3. Το σχέδιο γκράφιτι που υιοθέτησε και πραγματοποίησε η ομάδα των μαθητών

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τον σχεδιασμό των γραμμάτων αλλά και των τριών φιγούρων ήταν ανοιχτόχρωμη κιμωλία, ώστε να είναι σχετικά εύκολες τυχόν διορθώσεις που απαιτούνταν. Μετά την ολοκλήρωση των πρώτων σχεδίων, έπρεπε να επιλεγούν τα χρώματα που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές για τον χρωματισμό του γκράφιτι, από αυτά που υπήρχαν διαθέσιμα. Οι διαδικασίες του σχεδιασμού και του χρωματισμού ήταν εξίσου απαιτητικές τόσο χρονικά όσο και τεχνικά. Όσον αφορά τον σχεδιασμό, δράση ανέλαβαν μέλη της ομάδας με καλλιτεχνική κλίση ενώ όσον αφορά τον καθαρισμό του τοίχου και τον χρωματισμό του γκράφιτι συμμετείχε το σύνολο της τάξης. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας με ευθύνη του διδάσκοντα, συλλέχθηκε οπτικοακουστικό υλικό και φωτογραφίες, τα οποία θα χρησιμοποιούνταν για τη διάχυση του προγράμματος, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί, πως μετά από συνεννόηση με τη φιλόλογο του τμήματος, η ομάδα συζήτησε μαζί της για το συγκεκριμένο θέμα, ανταλλάχθηκαν απόψεις και αποφασίσθηκε η χρησιμοποίηση σημείων στίξης, με σκοπό τη συναισθηματική φόρτιση του εκπεμπόμενου μηνύματος.

Διάχυση δράσης

Με σκοπό τη διάχυση της συγκεκριμένης δράσης και την ευαισθητοποίηση της σχολικής αλλά και της τοπικής κοινότητας μέσω των γονέων των μαθητών, πραγματοποιήθηκε ανοικτή διαδικτυακή εκδήλωση. Μέσα από αυτήν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να θίξουν το θέμα του εκφοβισμού αλλά και να παρουσιάσουν την προσπάθεια και το αποτέλεσμά της μέσα από το οπτικοακουστικό υλικό και τις φωτογραφίες που συνέλλεγε ο διδάσκων καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πέτυχε υψηλά ποσοστά συμμετοχής και σημείωσε υψηλό δείκτη θετικών αντιδράσεων μεταξύ των εμπλεκομένων μελών. Τα συστατικά στοιχεία που οδήγησαν προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν η βιωματική προσέγγιση του θέματος και η ομαδοσυνεργατική διαδικασία. Οι εμπλεκόμενοι είχαν τη δυνατότητα, μέσα από τις διεργασίες της ομάδας, να αποκτήσουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός της άποψης του άλλου, η αποδοχή της κριτικής και η από κοινού λήψη αποφάσεων. Θέματα αποδοχής και αλληλοσεβασμού, που είχαν οι μαθητές από την αρχή της σχολικής χρονιάς, μέσω της δράσης αυτής βελτιώθηκαν. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από τους γονείς των μαθητών, που είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν μαζί του. Επιπλέον, η ανάληψη δράσης και η

μεταφορά από το θεωρητικό στο πρακτικό κομμάτι, δημιούργησε ουσιαστικό ενδιαφέρον και κατέδειξε τα πλεονεκτήματα της ομαδικής προσπάθειας.

Επίσης, μέσα από τη διάχυση της δράσης, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να προβάλλουν την προσπάθειά τους αλλά και το σχολείο τους, να ανακαλύψουν κλίσεις και ενδιαφέροντα, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, να αποκτήσουν κίνητρα για ανάλογες δράσεις στο μέλλον αλλά και να ευαισθητοποιήσουν το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για ένα τόσο σοβαρό κοινωνικό θέμα, αυτό του εκφοβισμού.

Τέλος, θα μπορούσε στο μέλλον, να πραγματοποιηθεί μια παρόμοια δράση από τους μαθητές σε κάποιον εξωτερικό χώρο της σχολικής μονάδας ή του οικείου δήμου μετά από σχετική άδεια, με την υποστήριξη εξειδικευμένου προσωπικού και των τοπικών φορέων.

Αναφορές

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε.* Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Βαρβατσούλιας, Α. (2019). *Γκράφιτι. Τέχνη ή βανδαλισμός*. (Διαθέσιμο: https://sparmatseto.gr/2019/04/18/graffiti-texnh-h-vandalismos/, προσπελάστηκε στις 21/06/2021)

Δικαίου, Ε. , Ηλιόπουλος, Β. & Τασάκου Τ. (2008) *«Μίλα και μη φοβάσαι. 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο».* Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου(Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.)

Μουζακιώτου, Σ. (2016). *Graffiti. Μια κοινωνική και αισθητική ακροβασία στη σύγχρονη μεγαλούπολη.* Αθήνα: Photo Imaging Group

Πάγκαλος, Ο. (2017*). Η ιστορία των graffiti στην Ελλάδα, 1995.* Αθήνα: Futura

Παραδοσιακά βιολογικά καλλυντικά με καταπραϋντικές ιδιότητες, παραγωγή κεραλοιφής.

Βαΐτση Αικατερίνη
Αισθητικός, Med Ειδικής Αγωγής, Med Σχολικής Ψυχολογίας, Εκπαιδευτικός Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Καβάλας
katvaitsi@gmail.com

Σμπρίνη Βασιλική
Πληροφορικός, Med Ειδικής Αγωγής, MBA, Phd Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
smprinivasiliki@gmail.com

Περίληψη

Αφορμή για την επιλογή του θέματος ήταν η συνεργασία τριών ειδικοτήτων της Γ΄ & Δ΄ τάξης του Ειδικού Λυκείου, της Γεωπονίας, της Πληροφορικής και της Κομμωτικής. Με την παρούσα εργασία διερευνήθηκε, η ικανότητα συνεργασίας και συμμετοχής παιδιών με ειδικές δυσκολίες, στη δυνατότητα παραγωγής καλλυντικών προϊόντων. Η ομάδα επιλογής αποτελείται από 13 μαθητές, από τους οποίους κάποιοι παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, άλλοι έχουν χαμηλό νοητικό επίπεδο και κάποιοι παρουσιάζουν Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Έγινε μια επιτυχής προσπάθεια παραγωγής καλλυντικών προϊόντων, κατά την οποία κάθε μαθητής συνέβαλλε με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο. Οι μαθητές αρχικά αναζήτησαν και μελέτησαν θεωρητικά το θέμα, με τη βοήθεια των ΤΠΕ, τις βασικές πρώτες ύλες και τους τρόπους εξαγωγής και παραγωγής τους, στη συνέχεια ήρθαν σε επαφή, με τα υλικά αυτά και τέλος προχώρησαν στην παραγωγή των ενδιάμεσων και τελικών προϊόντων.

Λέξεις κλειδιά: σπαθόχορτο, σπαθόλαδο, κερί μέλισσας, κεραλοιφή

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με την ιδέα της υλοποίησης της συνεκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης τριών τμημάτων του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου και Λυκείου Καβάλας και έλαβε μέρος στον Πανελλήνιο Σχολικό Διαγωνισμό για τους 17 Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, όπου διακρίθηκε και έγινε Πρεσβευτής των 17 Παγκόσμιων Στόχων, In Action SDGs Schools Club.

Στα πλαίσια της ανακαλυπτικής μάθησης οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες, ήρθαν σε επαφή με τη φύση και το περιβάλλον και εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, παράγοντας τα ενδιάμεσα (σπαθόλαδο) και τα τελικά προϊόντα (κεραλοιφές). Αρχικά έγινε αναζήτηση πληροφοριών για το σπαθόχορτο, τις μέλισσες, το κερί, τον τρόπο που το εξάγουν οι μελισσοκόμοι και τέλος τον τρόπο με τον οποίο το μετατρέπουν σε μορφή για τη χρήση καλλυντικών προϊόντων από το διαδίκτυο. Μετά το θεωρητικό κομμάτι, ξεκίνησε η διαδικασία παρασκευής σπαθόλαδου και κεραλοιφών.

Στόχοι του προγράμματος

Το σχολείο μας μέσα από τη δράση της εμπλοκής των μαθητών στο πρόγραμμα «παραδοσιακά βιολογικά προϊόντα με καταπραϋντικές ιδιότητες- παραγωγή κεραλοιφής», θέλει να συμβάλλει στην παγκόσμια συλλογική δράση, απέναντι στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων να ζήσουν με αξιοπρέπεια, ισότητα και δικαιοσύνη (Ασκούνη, 2011).

Η δράση έχει σκοπό να συμβάλλει στην διάδοση του στόχου, για αξιοπρεπή εργασία και οικονομική ανάπτυξη και του στόχου για λιγότερες ανισότητες.

Το σχολείο αποσκοπεί να συμβάλλει στη διάδοση του μηνύματος για την επίτευξη της πλήρους παραγωγικής απασχόλησης σε αξιοπρεπείς θέσεις εργασίας, σε άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εξασφάλιση της ίσης αμοιβής για εργασία ίσης αξίας και επιπλέον στην

ενδυνάμωση και προαγωγή της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ένταξης όλων, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, αναπηρίας, φυλής, εθνικότητας, καταγωγής, θρησκείας ή οικονομικής ή άλλης κατάστασης (Ασκούνη, 2011).

Αποτελέσματα- επίδραση

- Συνεργατική μάθηση αφού επιτεύχθηκε συνεργασία και αλληλεπίδραση με συμμαθητές διαφορετικών τμημάτων (Peliccione & Craggs, 2007)
- Ανταλλαγή ιδεών, καλών πρακτικών και οικοδόμηση γνώσης (Piaget, 1972)
- Ανάπτυξη πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993)
- Ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, με την αναζήτηση και κωδικοποίηση πληροφοριών (Facione, 1990)
- Δημιουργία εννοιολογικών χαρτών
- Διάδοση του μηνύματος για την επίτευξη της πλήρους παραγωγικής απασχόλησης σε αξιοπρεπείς θέσεις εργασίας, σε άτομα με ειδικές ανάγκες
- Δημιουργία κεραλοιφών

Χρόνος δράσης

Οκτώβριος 2020 - Απρίλιος 2021

Μεθοδολογία

Βασίζεται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μαθητοκεντρικής μάθησης, καθώς όλες οι απαιτούμενες εργασίες έχουν σαν πυρήνα τους, τις μαθητικές ομάδες και οι εκπαιδευτικοί περιορίζεται στον ρόλο του καθοδηγητή (Ματσαγγούρας, 1995).

Τα παιδιά ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα και τους 17 παγκόσμιους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης και αποφάσισαν ότι θέλουν να γίνουν ενεργά μέλη αυτής της ενέργειας. Συζήτησαν τους δύο στόχους, με τους οποίους θέλουν να ασχοληθούν και αφού έφτιαξαν μια αφίσα (εικ.1), την παρουσίασαν στα παιδιά όλου του σχολείου, με σκοπό την ευαισθητοποίηση και τη συμμετοχή και άλλων παιδιών στη δράση αυτή.



Εικόνα 1. Αφίσα δράσης

Μετά την ενημέρωση πέρασαν στην εφαρμογή του προγράμματος.

Βήμα 1ο: τα παιδιά αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο για το σπαθόχορτο, το σπαθόλαδο και την κεραλοιφή (εικ.2).



Εικόνα 2. Αναζήτηση πληροφοριών μέσω υπολογιστή στο διαδίκτυο

Η χρήση του στην Βοτανοθεραπευτική είναι αναγνωρισμένη πάνω από 2000 χρόνια. Στην Αρχαία Ελλάδα και στην Ρώμη χρησιμοποιούνταν , για τις θεραπευτικές του ιδιότητες, μετά από δαγκώματα δηλητηριωδών ερπετών, για την επούλωση εκτεταμένων πληγών και εγκαυμάτων και ως διουρητικό για τη θεραπεία της ελονοσίας.

Ο Παράκελσος έχει πει γι' αυτό ότι : "δεν είναι δυνατόν να βρεθεί καλύτερο φάρμακο για τις πληγές, διαθέσιμο σε όλες τις χώρες". Συχνά το χρησιμοποιούσαν για να παρασκευάζουν αλοιφή για να μην μυρίζουν οι νεκροί και γι' αυτό άλλωστε η ταρίχευση ονομάζεται και βαλσάμωμα (Κλήμης, 2006).

Ιδότητες του σπαθόχορτου

Σύγχρονες επιστημονικές μελέτες έχουν αποδείξει πως το σπαθόχορτο (Hypericum perforatum) έχει αντικαταθλιπτικές ιδιότητες, είναι εκπληκτικό επουλωτικό καθώς επίσης αντιοξειδωτικό, με αντιφλεγμονώδη δράση και ένα φυσικό αντιβακτηριδιακό. Ένα πραγματικό βάλσαμο για την υγεία (Süntar, Akkol, Yılmazer, Baykal, Kırmızıbekmez, Alper, & Yeşilada, 2010, Mennini & Gobbi, , 2004).

Κηραλοιφή ή κεραλοιφή είναι το επαλοιφόμενο προϊόν που φτιάχνεται με μείξη φυσικού κεριού μέλισσας και κάποιου ελαίου, συνήθως του ελαιόλαδου. Από τους αρχαίους χρόνους, είναι γνωστή για το ότι θεραπεύει τα εκζέματα και ενυδατώνει το δέρμα, ενώ με την εφαρμογή της δημιουργεί ένα μικρό στρώμα προστασίας με αντιμικροβιακές ιδιότητες, στην επιφάνεια του δέρματος. Καταπολεμεί την ξηρότητα, επουλώνει τα σκασίματα, μειώνει τις ραγάδες και δίνει ελαστικότητα στο δέρμα. Συχνά στην παρασκευή της κεραλοιφής γίνονται διάφορες προσμείξεις με σκοπό τα οφέλη της να συνδυαστούν με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά άλλων προϊόντων όπως βαλσαμόλαδο, αμυγδαλέλαιο, καλεντούλα, πρόπολη, Alkanna tinctoria, μέλι και πολλά άλλα. Σήμερα οι επιστήμονες επιβεβαιώνουν, πως η κεραλοιφή, είναι αποτελεσματική σε μια σειρά παθήσεις, όπως η ψωρίαση και η ατοπική δερματίτιδα, καθώς επίσης αποτελεί επουλωτικό και καταπραϋντικό σε εγκαύματα. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πως έχει ανασχετική δράση στην εξάπλωση του σταφυλόκοκκου και της καντιντίασης και τέλος έχει αντιφλεγμονώδη δράση σε περιπτώσεις οστεοαρθίτιδας (Gümüş & Özlü, 2017, Ebrahimpour, Mehrabani, Iranpour, Kordestani, Mehrabani, Nematollahi, & Mehrbani, 2020).

Βήμα 2ο:

Τα παιδιά στη συνέχεια πέρασαν στην πράξη και άρχισαν την παραγωγή σπαθόλαδου. Ξεχώρισαν τα λουλούδια του αποξηραμένου σπαθόχορτου και τα έβαλαν μέσα σε ένα γυάλινο βάζο. Στη συνέχεια γέμισαν το βάζο μας με ελαιόλαδο τόσο όσο να καλύψει τα λουλούδια. Έκλεισαν το βάζο με ένα καπάκι και το τοποθέτησαν στον ήλιο για περίπου 45 ημέρες. Το ελαιόλαδο στο βάζο άρχισε να αλλάζει χρώμα μέσα στις πρώτες 48 ώρες και να

μεταμορφώνεται από πράσινο σε βαθύ κόκκινο. Όταν πέρασαν οι 45 μέρες τα παιδιά σούρωσαν το σπαθόλαδο, για να απομακρύνουν τα λουλούδια και το αποτέλεσμα ήταν ένα βαθυκόκκινο σπαθόλαδο, έτοιμο για χρήση.

Βήμα 3ο:

Υλικά κεραλοιφής

- 180γρ. αγνό κερί μέλισσας
- 350γρ. σπαθόλαδο
- 50γρ. λάδι καλέντουλα
- 10γρ. αμυγδαλέλαιο
- 5γρ. βάμμα πρόπολης

Αρχικά τα παιδιά έπλυναν και αποστείρωσαν τα βαζάκια στα οποία θα βάλουν την κεραλοιφή. Στη συνέχεια έβαλαν σε μπεν-μαρί το κερί μέλισσας σε μικρά κομμάτια, μαζί με το σπαθόλαδο. Πρόσθεσαν έλαιο καλέντουλας και αμυγδαλέλαιο. Όταν το θερμόμετρο έδειξε 70^{o}C, κατέβασαν το μείγμα από τη φωτιά. Το κερί της μέλισσας είχε λιώσει και το μείγμα είχε ομογενοποιηθεί. Τα παιδιά μοίρασαν το μείγμα στα βαζάκια και πρόσθεσαν σε κάθε βαζάκι μια σταγόνα βάμμα πρόπολης. Ανακάτεψαν και άφησαν την κεραλοιφή να κρυώσει (εικ.3).



Εικόνα 3. Τελικό προιόν κεραλοιφής

Συμπεράσματα

Μέσα από αυτή τη δράση οι μαθητές με βάση τις αρχές της ομαδοκεντρικής μάθησης, ανέπτυξαν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, καθώς και την κοινωνική τους συνείδηση. Μέσα από τη διαδικασία οι μαθητές κατάφεραν να αυτονομηθούν, αξιοποίησαν αποτελεσματικά και παραγωγικά τη δυναμική τους σκέψη με στόχο να

ανακαλύψουν, να κατακτήσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τη γνώση. Βαθύτερος σκοπός της δράσης ήταν οι μαθητές να μπορέσουν να ανακαλύψουν την αυτονομία τους, να μάθουν ότι μπορούν να έχουν και αυτοί ίσες ευκαιρίες στην επαγγελματική αποκατάσταση και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο και στο στίβο της αγοράς εργασίας.

Αναφορές

Ebrahimpour, N., Mehrabani, M., Iranpour, M., Kordestani, Z., Mehrabani, M., Nematollahi, M. H., ... & Mehrbani, M. (2020). The efficacy of a traditional medicine preparation on second-degree burn wounds in rats. *Journal of ethnopharmacology*, *252*, 112570.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The California Academic Press.

Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gümüş, K., & Özlü, Z. K. (2017). The effect of a beeswax, olive oil and Alkanna tinctoria (L.) Tausch mixture on burn injuries: an experimental study with a control group. *Complementary therapies in medicine*, *34*, 66-73.

Mennini, T., & Gobbi, M. (2004). The antidepressant mechanism of Hypericum perforatum. *Life sciences*, *75*(9), 1021-1027. Surname, A. (2007). Journal article title. *Journal Title*, *12*, 47-58.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 15(1), 1-12.

Peliccione, L., & Craggs, G. (2007). 'Webquests: An online learning strategy to promote cooperative learning and higher-level thinking'. AARE Conference, at http://www.aare.edu.au/07pap/pelo72725.pdf

Süntar, I. P., Akkol, E. K., Yılmazer, D., Baykal, T., Kırmızıbekmez, H., Alper, M., & Yeşilada, E. (2010). Investigations on the in vivo wound healing potential of Hypericum perforatum L. *Journal of ethnopharmacology*, *127*(2), 468-477.

Κλήμης Γ.,(2006). *Βότανα και φάρμακα στην Αρχαία Ελλάδα.* Αθήνα: Γεωργιάδης – Ελληνική Αγωγή

Ασκούνη, Ν. (2011). Κλειδιά και *αντικλείδια: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο.* Διαθέσιμο στο http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/931.

Ματσαγγούρας Η., (1995). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Παρουσίαση καινοτόμου ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ "Η ανάπτυξη της ρομποτικής σε συνδυασμό με την Τεχνητή Νοημοσύνη"

Κλώνης Απόστολος
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης, Επαγγελματικό Λύκειο Ηράκλειας,
apoklonis@gmail.com

Περίληψη

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση (ΤΠΕ) αποτελεί την εξέλιξή της και συνοδεύεται από την ανάπτυξη χιλιάδων τίτλων εκπαιδευτικών λογισμικών, που κατακλύζουν ήδη την αγορά και τα σχολεία. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται πλέον να επιλέξει το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον που να ταιριάζει τόσο στην ηλικία των μαθητών, όσο και στο περιεχόμενο του αντικειμένου προς τη διδασκαλία. Πρόκειται για μια επιλογή δύσκολη, αφού αφορά νέες τεχνολογίες τις οποίες η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει ακόμα αφομοιώσει. Η Ρομποτική, είναι κλάδος της Μηχανοηλεκτρονικής επιστήμης, που εξετάζει συμπεριφορές διαφόρων εξαρτημάτων, που σε συνδυασμό μεταξύ τους, ολοκληρώνουν μια τελειωτική λειτουργία ακριβείας, κάτι το οποίο, μπορεί να λάβει χώρο στην ιατρική, σαν την αντικατάσταση του ανθρώπινου χεριού, σε μικροεπεμβάσεις, (σημειωτέο) είναι πάντα προγραματιζόμενης κίνησης, και οι αποφάσεις είναι (ακόμα) του ανθρώπου. Η Ρομποτική είναι ο κλάδος της επιστήμης που μελετά τις μηχανές εκείνες που μπορούν να αντικαταστήσουν τον άνθρωπο στην εκτέλεση μιας εργασίας, η οποία συνδυάζει τη φυσική δραστηριότητα με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο όρος τεχνητή νοημοσύνη αναφέρεται στον κλάδο της επιστήμης υπολογιστών ο οποίος ασχολείται με τη σχεδίαση και την υλοποίηση υπολογιστικών συστημάτων που μιμούνται στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς τα οποία υπονοούν έστω και στοιχειώδη ευφυΐα: μάθηση, προσαρμοστικότητα, εξαγωγή συμπερασμάτων, κατανόηση από συμφραζόμενα, επίλυση προβλημάτων κ.λ.π..

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, ρομποτική, ΤΠΕ, Erasmus+

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διάσταση της ρομποτικής και γενικότερα των νέων τεχνολογιών αφορά την εκμάθηση της επιστημονικής τους διάστασης καθώς και των βασικών αρχών παιδαγωγικής της ρομποτικής και των νέων τεχνολογιών, την απόκτηση δεξιοτήτων και την καλλιέργεια του τρίπτυχου γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με την προστιθέμενη αξία της χρήσης της νέας τεχνολογίας. Θεωρείται, ταυτόχρονα, απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτών σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα ώστε οι ίδιοι να μπορούν να δημιουργούν δραστηριότητες που θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων τυπικής ή ειδικής αγωγής.

Κατά την υλοποίηση αυτού του ευρωπαϊκού προγράμματος δημιουργούνται νέες επαφές για τους καθηγητές, ευκαιρίες συνεργασίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ δίνονται ευκαιρίες για ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών. Ιδιαίτερα αξιόλογη θεωρείται η εμπειρία των καθηγητών που διδάσκουν στο εξωτερικό. Οι καθηγητές που λαμβάνουν μέρος στη δράση αυτή, όχι μόνο έχουν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν σε ένα διαφορετικό ακαδημαϊκό περιβάλλον, αλλά και να πάρουν ιδέες, τις οποίες μπορούν να μεταφέρουν και στο δικό τους ίδρυμα. Συγχρόνως, καθηγητές που θα μετακινηθούν για επιμόρφωση, μπορούν να ενημερωθούν έμπρακτα για τις τελευταίες εξελίξεις στον τομέα τους και να κάνουν χρήσιμες επαφές για τη μετακίνηση των μαθητών τους για πρακτική άσκηση. Αισθητή θα είναι η βελτίωση των επαγγελματικών τους προσόντων και η ανάπτυξη της αυτοεικόνας τους και της αυτοπεποίθησής τους.

Επίσης, η ανάπτυξη της ρομποτικής και των επιχειρήσεων που σχετίζονται με την τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να δημιουργήσει πραγματική οικονομική αξία και να έχει, ενδεχομένως, θετικές συνέπειες για τα άτομα και τις κοινωνίες μέσω της βελτίωσης της ποιότητας ζωής, της υγείας και του περιβάλλοντος. Παράλληλα στην εποχή της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης (αυτοματοποίηση, ρομποτική, ψηφιοποίηση) μία ευρωπαϊκή χώρα όπως η Σουηδία αποτελεί πρωτοπόρο χώρα στις τεχνολογικές εξελίξεις, ιδίως στις εφαρμογές ψηφιακής καινοτομίας. Δε θα πρέπει να παραλείπεται το γεγονός ότι ρομποτική χρησιμοποιείται με πολλή μεγάλη επιτυχία στην υποβοηθούμενη χειρουργική.

Παρουσίαση του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ KA1 με στόχο την απόκτηση καινοτόμων γνώσεων και εμπειριών και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται το Ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης Erasmus+ KA1 με εγκεκριμένο κωδικό 2020-1-EL01-KA102-078112 και τίτλο «Η ανάπτυξη της ρομποτικής σε συνδυασμό με την Τεχνητή Νοημοσύνη» το οποίο έχει 18 μήνες διάρκεια. Το πρόγραμμα εγκρίθηκε και χρηματοδοτήθηκε από το ΙΚΥ το σχολικό έτος 2019-2020. Συμμετείχε ο Σύλλογος Καθηγητών Πληροφορικής Σερρών με έδρα τις Σέρρες. Ο Σύλλογος καθηγητών Πληροφορικής Ν.Σερρών επιδιώκει τη συμμετοχή του σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα έτσι ώστε ένας σωστά εκπαιδευμένος καθηγητής να μπορεί να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και άλλων κρίσιμων δεξιοτήτων των μαθητών τους αλλά και των ίδιων για την απόκτηση ατομικών δεξιοτήτων και γνώσεων όπως:

- στην ομαδική εργασία.
- στην επίλυση προβλημάτων (ανάλυση, σχεδίαση, υλοποίηση, δοκιμή και πειραματισμός, αξιολόγηση).
- στη διαχείριση έργου (διαχείριση χρόνου, κατανομή έργου, παρουσίαση λύσης, κ.λ.π.).
- στον προγραμματισμό.
- στις δεξιότητες επικοινωνίας.
- στις πολύτιμες νοητικές δεξιότητες (αναλυτική και συνθετική σκέψη, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη κ.λ.π.).
- στην καινοτομία.

Η επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διάσταση της ρομποτικής και γενικότερα των νέων τεχνολογιών αφορά την εκμάθηση της επιστημονικής τους διάστασης καθώς και των βασικών αρχών παιδαγωγικής της ρομποτικής και των νέων τεχνολογιών, την απόκτηση δεξιοτήτων και την καλλιέργεια του τρίπτυχου γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με την προστιθέμενη αξία της χρήσης της νέας τεχνολογίας. Θεωρείται, ταυτόχρονα, απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτών σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα ώστε οι ίδιοι να μπορούν να δημιουργούν δραστηριότητες που θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων τυπικής ή ειδικής αγωγής. Σκοπός του παρόντος προγράμματος επιμόρφωσης είναι η παροχή εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ρομποτικής, STEAM και νέων τεχνολογιών από εκπαιδευτικούς. Αναλυτικά οι συμμετέχοντες προσδοκούν μέσω των μαθημάτων:

- στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων STEAM

Η λέξη STEM προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Science, Technology, Engineering, Mathematics (Επιστήμη, Τεχνολογία, Κατασκευές, Μαθηματικά) και αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Οι συμμετέχοντες καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη τους κανόνες των φυσικών επιστημών και να κατανοήσουν βαθιά τις μαθηματικές έννοιες, αλλά και τη λογική που κρύβεται πίσω από τον προγραμματισμό. Η γνώση είναι κάτι που χτίζεται σταδιακά και μέσα από μια πολύ ενδιαφέρουσα διαδικασία.

- να μαθαίνουν να δουλεύουν ομαδικά

Η ρομποτική διδάσκεται σε μικρές ομάδες ατόμων ενώ και η συμμετοχή στους αγώνες γίνεται μέσω ομάδας 3- 4 ατόμων. Όπως όλες οι ομαδικές δραστηριότητες και τα σπορ, έτσι και η ρομποτική θα δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν την άμιλλα, το ομαδικό πνεύμα και τη διάθεση συνεργασίας. Οι κοινωνικές δεξιότητές τους βελτιώνονται και μαθαίνουν να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους και να αντιμετωπίζουν τη χαρά της νίκης αλλά και την απογοήτευση της ήττας. Έτσι, ακόμα και τα άτομα που δεν είναι ιδιαίτερα «αθλητικοί» τύποι, έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν την εμπειρία της συμμετοχής σε μια αγωνιστική ομάδα.

- να εξασκούνται στη δημιουργική σκέψη και τη λύση αποφάσεων

Κύριο μέλημα είναι να γίνουν πιο υπεύθυνοι και να μαθαίνουν να στηρίζουν την άποψή τους και να αναλαμβάνουν ευθύνες. Εκτός από τις βασικότατες γνωστικές δεξιότητες του problem solving και του project management, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα, οι συμμετέχοντες θα μπορούν να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους αλλά και δεξιότητες κοινωνικές και συναισθηματικές (αυτοεκτίμηση, έκφραση, ενσυναίσθηση). Για την επιλογή του φορέα υποδοχής επιλέχθηκε η πλατφόρμα e-Twinning η οποία προσφέρει μία ασφαλή πλατφόρμα για το προσωπικό (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, βιβλιοθηκάριους κλπ) που εργάζεται σε σχολεία των συμμετεχουσών Ευρωπαϊκών χωρών, προκειμένου να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να αναπτύξουν σχέδια, να μοιραστούν και εν ολίγοις να νιώσουν ότι αποτελούν μέρος της πιο συναρπαστικής μαθησιακής κοινότητας στην Ευρώπη. Ο σκοπός της πλατφόρμας είναι να παρέχει ένα εργαλείο πληροφόρησης του κοινού, αναδεικνύοντας τα έργα, τις καλές πρακτικές και τις ιστορίες επιτυχίας, προκειμένου να γίνει πηγή έμπνευσης και να χρησιμεύσει ως βάση δεδομένων των σχεδίων. Ένα σημαντικό κομμάτι του e-Twinning γενικά και των έργων ειδικότερα είναι η συμβολή του στη μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών. Η πρόταση του Συλλόγου καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα δημοσιευτεί στην πλατφόρμα και θα αποτελέσει τη βάση για τη διάχυση καλών πρακτικών. Τέλος, θα δημιουργηθεί μέσα σε αυτή η βάση για μελλοντικές ευρωπαϊκές συνεργασίες ανάμεσα σε οργανισμούς , εκπαιδευτικούς, μαθητές και συλλόγους.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε τρία στάδια. Το στάδιο πριν την κινητικότητα, το στάδιο κατά τη διάρκεια της κινητικότητας και το στάδιο μετά την κινητικότητα. Αναλυτικά οι δραστηριότητες που θα γίνουν πριν την κινητικότητα περιλαμβάνουν τα εξής:

Ο φορέας αποστολής και συγκεκριμένα ο πρόεδρος του συλλόγου θα καλέσει τα μέλη του για συνέλευση. Θα πρέπει να βρίσκονται τουλάχιστον βάσει καταστατικού το 50%. Στη συνέλευση θα ενημερώσει τους συμμετέχοντες για την έγκριση του προγράμματος και την υλοποίησή του. Οι συμμετέχοντες με τη βοήθεια της καθηγήτριας αγγλικής γλώσσας ΠΕ06 θα παρακολουθήσουν εντατικά μαθήματα αγγλικής ορολογίας για 5 μήνες μέχρι την κινητικότητα για 2 ώρες την εβδομάδα. Οι συμμετέχοντες με τη βοήθεια του καθηγητή που γνωρίζει τη σουηδική γλώσσα θα παρακολουθήσουν εντατικά μαθήματα σουηδικής ορολογίας για 5 μήνες μέχρι την κινητικότητα για 2 ώρες την εβδομάδα.

Κατά τη διάρκεια της κινητικότητας θα πραγματοποιηθεί άμεση επικοινωνία με τον φορέα υποδοχής. Θα υπάρξει συνεννόηση για την τελική ημερομηνία άφιξης του συλλόγου στη Σουηδία. Σύμφωνα λοιπόν με το πρόγραμμα δραστηριοτήτων θα πραγματοποιηθούν οι εργασίες μελέτης πάνω στο αντικείμενο της ρομποτικής, θεωρητικές διαλέξεις από ανεπιστημονικούς ερευνητές και επιστήμονες στο χώρο της επιχείρησης σε αντικείμενα της τεχνητής νοημοσύνης, παρουσίαση εξειδικευμένων μοντέλων - ρομπότ με φυσικούς αισθητήρες, επισκέψεις μελέτης και πρακτική άσκηση σε ιδιωτικούς και δημοσίους οργανισμούς που ασχολούνται με το αντικείμενο της Ρομποτικής στην τεχνητή νοημοσύνη, παρουσίαση και ανάλυση των μηχανών μερών των ρομπότ και σύνδεσή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Τέλος, οι δραστηριότητες μετά την κινητικότητα αφορούν ημερίδες διάχυσης προγράμματος κινητικότητας στην τοπική κοινωνία, παρουσίαση προγράμματος στο επιμελητήριο Σερρών με καλεσμένους του φορείς που ασχολούνται με την ρομποτική, 0μιλίες του συλλόγου σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Σερρών σημειώνοντας τα οφέλη από την υλοποίηση του προγράμματος, παρουσίαση του προγράμματος στο ραδιόφωνο και στη τοπική τηλεόραση, συνεντεύξεις συμμετεχόντων, δημοσίευση άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά, ενέργειες διάχυσης προγράμματος στα κοινωνικά μέσα μετάδοσης, στην Ιστοσελίδα του συλλόγου και στην Ιστοσελίδα της Διεύθυνσης δευτεροβάθμιας Σερρών, αξιολόγηση του προγράμματος από όλους μέσω το Mobility tool αλλά και μακροπρόθεσμα έτσι ώστε να υπάρξουν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Ο φορέας υποδοχής επιλέχθηκε λόγω της μεγάλης εξειδίκευσης που έχει στο αντικείμενο της εκπαίδευσης και την εμπειρία του σε μεγάλα ευρωπαϊκά προγράμματα. Η Infoduction είναι μια εταιρία παροχής συμβουλών που συνδυάζει τις επιχειρηματικές δραστηριότητες της με τη μοναδική εμπειρία της, τα πλεονεκτήματα της διοίκησης επιχειρήσεων, της εφοδιαστικής, της διαχείρισης και της εκπαίδευσης. Η Infoduction προσπαθεί να συνδυάσει την ανταπόκριση και τη δέσμευση των μικρών εταιρειών με τους μεγάλους πόρους της εταιρείας. Σχολικές μονάδες που συνεργάστηκαν με την εταιρεία αυτή τα οφέλη που αποκόμισαν ήταν πολλά. Διαθέτει εξειδικευμένο προσωπικό που είναι κατάλληλο για να βοηθήσουν και να διαχειριστούν περίπου 180 εταιρείες λογιστικής, διαχείρισης και μονάδες εκπαίδευσης. Διαθέτει ένα καλά εδραιωμένο δίκτυο επαφών σε βασικούς τομείς όπως η ρομποτική, η τεχνητή νοημοσύνη, η φορολογία, η οργάνωση και η εφοδιαστική. Επίσης, η Infoduction έχει συμμετάσχει σε πολλά προγράμματα Leonardo da Vinci για τη μετακίνηση και την ανταλλαγή κινητικότητας και σήμερα συμμετέχει σε προγράμματα κινητικότητας Erasmus +. Έχει μεγάλη εμπειρία σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και τα τελευταία χρόνια έχει αναλάβει τη μετακίνηση περίπου 20 ομάδων οι οποίες έχουν επιμορφωθεί και εξειδικευτεί από την ίδια την εταιρεία στη Στοκχόλμη της Σουηδίας.

Σημειώνεται ότι και ο φορέας υποδοχής συμμετέχοντας σε τέτοιες ευρωπαϊκές δράσεις αναπτύσσει το δίκτυό του, επιτυγχάνει την ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων και δημιουργείται ένα βιώσιμο δίκτυο συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους.

Συμπεράσματα

Βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν τη χρήση της ρομποτικής σε συνδυασμό με την τεχνητή νοημοσύνη, να είναι σε θέση να αναπτύξουν ένα λογισμικό που μπορεί να αναλύει τα εισαγόμενα δεδομένα και να εξηγεί τα εξερχόμενα, η τεχνογνωσία που θα αποκτήσουν να τους προσφέρει υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων για συγκεκριμένα καθήκοντα. Τέλος θα αποκτήσουν εμπειρίες στα παρακάτω θέματα που υποστηρίζει η τεχνολογία της Ρομποτικής όπως στις : α) μονάδες επεξεργασίας γραφικών που παίζουν βασικό ρόλο στην τεχνητή νοημοσύνη επειδή παρέχουν τη «βαριά» υπολογιστική ισχύ που απαιτείται για την επαναληπτική επεξεργασία. Η εκπαίδευση των neural networks απαιτεί μεγάλα δεδομένα και υπολογιστική ισχύ β) στο Internet of Things (διαδίκτυο των πραγμάτων) που παράγει μαζικές ποσότητες δεδομένων από συνδεδεμένες συσκευές, με τα περισσότερα από αυτά να είναι ανεπεξέργαστα γ) στους προηγμένους αλγορίθμους που αναπτύσσονται και συνδυάζονται με νέους τρόπους ρομποτικής ώστε να αναλύονται περισσότερα δεδομένα γρηγορότερα και σε πολλαπλά επίπεδα.
Αυτή η ευφυής επεξεργασία είναι βασική για την αναγνώριση και την πρόβλεψη σπάνιων συμβάντων, την κατανόηση πολύπλοκων συστημάτων και τη βελτιστοποίηση μοναδικών σεναρίων.

Αναφορές

A. P. Plageras, C. Stergiou, K. E. Psannis, G. Kokkonis, Y. Ishibashi, ByungGyu Kim, Brij Gupta, ”Efficient Large-Scale Medical Data (eHealth Big Data) Analytics in Internet of Things”, in Proceedings of 19th IEEE International Conference on Business Informatics (CBI'17), International Workshop on the Internet of Things and Smart Services (ITSS2017), 24-26 July 2017, Thessaloniki, Greece.

Ζωή Τσώλη και Ντίνος Σιωμόπουλος, έκδοση Κυριακή 29 Νοεμβρίου 2019, Η Ελλάδα στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, Το ΒΗΜΑ Ανάπτυξη

Λίλιαν Μήτρου, Καθηγήτρια Παν/μιου Αιγαίου-Δικηγόρος Πρόεδρος Ινστιτούτου για το δίκαιο της Προστασίας της Ιδιωτικότητας, των Προσωπικών Δεδομένων και την Τεχνολογία,Τεχνητή νοημοσύνη και Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων, 4th Data Privacy & Protection Conference 2019

Διαδικτυακός τόπος: http://www.infoduction.se/

Μία εκπαιδευτική εκδρομή στον Πηνειό

Χατζημίχου Κων/να
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας
konhatzim@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), εντάσσονται εκπαιδευτικές δράσεις Μελέτης πεδίου εκτός σχολείου- υλοποιούνται, δηλαδή, δράσεις ΠΕ «εκτός των θυρών», όπως αναφέρονται. Η παρούσα εργασία περιγράφει τα βήματα σχεδιασμού μιας τέτοιου είδους Περιβαλλοντικής Εκπαιδευτικής Επίσκεψης στον Πηνειό. Συγκεκριμένα προτείνονται δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη, τι πρέπει να προσέξουμε σαν εκπαιδευτικοί, πώς θα γίνει η ευαισθητοποίηση των μαθητών και πώς θα χωριστούν σε ομάδες. Βασικός σκοπός του σχεδιασμού είναι να γνωρίσουν τα παιδιά από κοντά το ποτάμι της πόλης μας και να μελετήσουν τους παράγοντες που το επηρεάζουν, αλλά και εκείνους που επηρεάζονται από αυτό. Να αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση που θα τους επιτρέψει να συμβάλουν στον εντοπισμό προβλημάτων και την αναζήτηση λύσεων.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Μελέτη πεδίου, Εκπαιδευτική Επίσκεψη

Εισαγωγή

Οι πηγές της γνώσης αναζητούνται και εκτός σχολείου και οι επισκέψεις σε χώρους που συνδέονται με θέματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως η παρατηρητικότητα, η αυτενέργεια, η φαντασία, η κρίση (Κωστόπουλος, 1989˙ Βασάλα, 2011). Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται εκτός σχολικής τάξης έχει αποδειχτεί ότι επιδρούν θετικά στους/στις μαθητές/τριες, καθώς τούς απελευθερώνουν από τον χώρο του σχολείου, που συνήθως ταυτίζεται με την απαξίωση και την αποτυχία (Lappin, 1984˙ Λιαράκου, 2002˙ Γεωργόπουλος, 2005).

Πολλές είναι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που έχουν προταθεί ως κατάλληλες για την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση, μία από αυτές είναι η Μελέτη πεδίου (Field study) ή Εκδρομή στο πεδίο (Field trip). Στόχος της μεθόδου αυτής είναι οι μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, να παρατηρήσουν, να καταγράψουν, να συλλέξουν δεδομένα και να αποκτήσουν μέσω ερευνητικής διαδικασίας, εμπειρίες και γνώση του περιβάλλοντος (Βασάλα, 1994). Η μελέτη έχει ως απώτερο στόχο την ανάλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος που αντιμετωπίζει ή από το οποίο μπορεί να κινδυνεύσει μια περιοχή και την εύρεση των πιθανών λύσεων.

Μια μελέτη πεδίου μπορεί να πραγματοποιηθεί στην αυλή ενός σχολείου, σε ένα δάσος, σε έναν υγρότοπο, σε μια πολυσύχναστη συνοικία, σε μια βιομηχανία, κλπ. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει την περιοχή, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει. Στη συνέχεια, την επισκέπτεται προκειμένου να κάνει προετοιμασία του χώρου και των δραστηριοτήτων, ώστε να είναι αποτελεσματική η μέθοδος. Το επόμενο βήμα είναι η επιλογή και καταγραφή των υλικών και εργαλείων που χρειάζονται για να υποστηρίξουν την εργασία στο πεδίο (π.χ. θερμόμετρα, γάντια, φτυάρια, σακούλες, κιάλια, κλπ.).

Η εργασία με τους μαθητές/τριες ξεκινά με μια συζήτηση γύρω από τις εργασίες που πρόκειται να γίνουν στο πεδίο και την πληροφορία που μπορούν να συλλέξουν. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και η δουλειά κατανέμεται. Επίσης, είναι δυνατό να έρθουν (στο σχολείο ή στην επίσκεψη στο πεδίο) ειδικοί σε επιμέρους θέματα (δασολόγος, γεωπόνος, γεωλόγος, , κλπ.) για να μεταδώσουν πιο ουσιαστικές γνώσεις στους μαθητές/τριες.

Μετά από την εργασία στο πεδίο και τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων, πραγματοποιείται η ανάλυσή τους και εξάγονται συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα συζητούνται με το σύνολο των παιδιών, ενώ ο εκπαιδευτικός διακριτικά καθοδηγεί τη συζήτηση και επιδιώκει να αναπτύξει μια συναίνεση πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα που σχετίζονται με τη μελέτη. Τα αποτελέσματα μπορούν να παρουσιαστούν στο ευρύ κοινό με στόχο την ευαισθητοποίηση.

Κριτήρια επιλογής του προγράμματος

Η νηπιακή και η πρώτη σχολική ηλικία μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο πρόσφορη περίοδος σε θέματα ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον. Η συμπεριφορά των παιδιών αυτής της ηλικίας χαρακτηρίζεται από μια αγωνία κατανόησης του κόσμου και γνωριμίας με αυτόν. Θεωρήσαμε, λοιπόν, ότι η προσέγγιση της Π.Ε. από αυτή την ηλικία, μπορεί να αποτελεί μια πρόκληση και μια ευκαιρία «συμμετοχής» της στις διαδικασίες ανάπτυξης του ανθρώπου δίνοντας από τόσο νωρίς απαντήσεις, γνώσεις, εμπειρίες, οικοδομώντας αξίες, ανατρέποντας τυχόν λανθασμένες συμπεριφορές.

Όσον αφορά στην επιλογή του θέματος δεν είναι τυχαία και αυτό γιατί είναι αδιαμφισβήτητη η σπουδαιότητα και αξία του νερού και η προσφορά του στο φαινόμενο της ζωής και στη δημιουργία πολιτισμών. Είναι, επίσης, πολλαπλός και καθοριστικός ο ρόλος του οικοσυστήματος του ποταμού για την ευρύτερη περιοχή. Είναι φυσικό λοιπόν να επιλεχθεί ένα θέμα διαπιστωμένης σύμφωνα με τα παραπάνω αξίας που επίσης παρουσιάζει δυο ακόμη πλεονεκτήματα: α) ανταποκρίνεται στο τοπικό περιβάλλον προκαλώντας άμεσα το ενδιαφέρον των παιδιών, β) η ύπαρξη του ποταμού στο κέντρο σχεδόν της πόλης καθιστά την πρόσβαση εύκολη και επιπλέον η άμεση σχέση του ανθρώπου της πόλης περιοχής με το περιβάλλον του ποταμού καθιστά επιτακτική την ανάγκη για γνώση, ευαισθητοποίηση, προστασία.

Στόχοι

Η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα να αποτελέσει ευκαιρία για χαρά, για παιχνίδι, ευκαιρία για γνώση, ανακάλυψη, εμπειρία. Προσεγγίζοντας το υδάτινο περιβάλλον να γνωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με το νερό και το οικοσύστημα, να παρατηρήσουν και να γνωρίσουν μορφές ζωής που υπάρχουν μέσα και γύρω από τη λίμνη.

Μέσα από ελκυστικές και διασκεδαστικές δραστηριότητες να προκληθεί το ενδιαφέρον τους, να ενθουσιαστούν, ώστε να δημιουργηθεί η διάθεση για συνέχεια. Να καλλιεργηθεί, όσο αυτό είναι εφικτό μέσα από ένα ημερήσιο πρόγραμμα Π.Ε., η απαίτηση για ένα όμορφο και λειτουργικό περιβάλλον.

Σκόπιμα, στόχο της εκπαιδευτικής επίσκεψης δεν αποτελεί η άμεση αναφορά των προβλημάτων που συνήθως παρατηρούνται στα ποτάμια. Αποφεύγονται τέτοιες αναφορές, γιατί είναι προτιμότερο πρώτα το παιδί να πλησιάσει, να γοητευθεί, να βιώσει, να μάθει. Οι αρνητικές πληροφορίες είναι πιθανό να δημιουργήσουν έλλειψη ενδιαφέροντος, απάθεια, ανασφάλεια, ίσως και αποστροφή. Άλλωστε η αναφορά ή η ενασχόληση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα μιας περιοχής μπορεί να αποτελεί στόχο ενός πολύμηνου προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων που πραγματοποιείται στο σχολείο.

Σχεδιασμός επίσκεψης

Τόπος: Γειτονικό πάρκο Αλκαζάρ που έχει λίμνη και την κοίτη του Πηνειού ποταμού

Χρόνος/ εποχή: Άνοιξη

Διάρκεια: Ημερήσια εκδρομή

Αριθμός μαθητών: 20

Α. Δραστηριότητες πριν την επίσκεψη:

Στην πρώτη φάση επιδιώκουμε να εντάξουμε τους μαθητές στο πλαίσιο μελέτης, να τους ενεργοποιήσουμε, να τους κάνουμε να προσεγγίσουν το περιβάλλον, την εποχή και τα γεγονότα που σχετίζονται με τον υπό μελέτη χώρο. Τέλος να τους δημιουργήσουμε ερωτήματα και απορίες σχετικές με τα θέματα που θα μελετήσουν, ώστε να αυξήσουμε το

ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους. Η φάση της προετοιμασίας διαρκεί 1 -2 διδακτικές ώρες, ανάλογα με το υλικό που διαθέτουμε και το βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών/ τριών που θέλουμε να πετύχουμε. Στη φάση αυτή μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορα υλικά, όπως διαφημιστικά φυλλάδια, εικόνες, slides , films , εγκυκλοπαίδειες σχετικά με τα θέματα και τους χώρους και τα εκθέματα που θα επισκεφτούν. Στην πρώτη αυτή φάση η μάθηση, σε όποιο τομέα, δεν είναι αυτοσκοπός. Επιζητούμε κινητοποίηση και εξοικείωση. Μας ενδιαφέρει κυρίως να έρθουν σε επαφή με τα σχετικά υλικά, να τα περιεργαστούν, ώστε να τους δημιουργηθεί η πρόθεση να επισκεφτούν τους χώρους αυτούς.

Για την προετοιμασία ενός τέτοιου προγράμματος, είτε σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, είτε είναι έτοιμο από το περιβάλλον υποδοχής, απαιτείται η εκ των προτέρων επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο χώρο επίσκεψης. Εκεί θα επιλέξει με διδακτικά και μαθησιακά κριτήρια, αλλά και τη γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών του τα τμήματα / εκθέματα που θα μελετήσουν με καθοδήγηση οι μαθητές του. Πιθανόν και περιοχές ή εκθέματα στα οποία απλά θα περιηγηθούν. Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές θα ετοιμάσει διδακτικό υλικό για την εξοικείωση, αλλά και φύλλου εργασίας για την επίσκεψη και πιθανόν για τη φάση ανασκόπησης, θα επιλέξει επίσης υποστηρικτικό διδακτικό υλικό για τη φάση ανασκόπησης.

Καλλιέργεια στους μαθητές συνείδησης για την ασφάλεια, την προστασία και την υγεία τους: Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με κατάλληλες οδηγίες προς τους μαθητές όπως: «Φορέστε κλειστά παπούτσια και κατάλληλα ρούχα.» «Να πηγαίνετε κατά ομάδες και να μην απομακρύνεστε από αυτές.» «Να μην πλησιάζετε στους βράχους ή στην άκρη του ποταμού» κ.ά.

Καλό είναι να γνωρίζουμε προσωπικά όλους τους μαθητές και να ενημερωθούν οι γονείς ότι τα παιδιά θα δουλέψουν και στο πεδίο, στη φύση (αλλεργίες, κ.λπ.).

Ιδιαίτερα πρέπει να προσέξουμε:

Την κατάλληλη ενημέρωση των μαθητών: για τον χώρο επίσκεψης (πληροφορίες και χάρτες για την περιοχή), για τις εργασίες που θα κάνουν εκεί, για τους πιθανούς κινδύνους, για το ποιος θα μεταφέρει το φαρμακείο για να δοθούν πρώτες βοήθειες κ.ά.

Τη σταδιακή εκπαίδευση των μαθητών για τα όργανα, τις μετρήσεις τις καταγραφές ώστε να μην ξαφνιαστούν με τα έργα αυτά και δεν προσέξουν για την ασφάλειά τους.

Τέλος, η ανάπτυξη συνείδησης ασφάλειας είναι μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης εφαρμογής δεξιοτήτων και γνώσεων σε νέες καταστάσεις –συνθήκες και εξάσκησης της κρίσης τους ώστε να προβλέπουν και να αποφεύγουν τους κινδύνους

Ευαισθητοποίηση των μαθητών

Συνάντηση με τους υπεύθυνους προστασίας του ποταμού : ΔΕΥΑΛ, Υπευθ. Καθαριότητας, Πυροσβεστική Υπηρεσία κ.λπ.

Επιστολές σε κυβερνητικές ή μη υπηρεσίες, οργανώσεις για τη διαχείριση και προστασία του ποταμού π.χ. Σύλλογος Φίλων του Πηνειού, Σύλλογος ΔΡΥΑΣ, κλπ.

Συνεντεύξεις με ειδικούς, εργαζόμενους κατοίκους της περιοχής

Να περιγράψουν τις ανθρώπινες παρεμβάσεις στο πάρκο

Να αναφέρουν τον ρόλο του ποταμού και να αξιολογήσουν τη χρησιμότητά του

Να καλλιεργήσουν την ευθύνη για την προστασία του νερού και την αειφόρο διαχείρισή των υδάτινων πόρων (π.χ μια λίμνη).

Δημιουργία ομάδων για την καλύτερη καταγραφή των ευρημάτων κατά τη διάρκεια της επίσκεψης.

<u>Φυτολόγοι:</u> καταγράφουν τα φυτά του που υπάρχουν γύρω από το ποτάμι.

<u>Ζωολόγοι:</u> καταγράφουν τα ζώα που ζουν γύρω ή μέσα στο ποτάμι ή τα ίχνη τους.

<u>Συλλέκτες:</u> μαζεύουν μικροαντικείμενα από το πάρκο και βάζουν ετικέτες σε όσα δε γνωρίζουν.

Φωτογράφοι: συνεργάζονται με τις υπόλοιπες ομάδες και φωτογραφίζουν ενδιαφέροντα σημεία του χώρου.

Β. Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης:

Το πιθανό φύλλο εργασίας για την επίσκεψη θα πρέπει να περιέχει απλές ερωτήσεις περιγραφής, καταγραφής και ταυτοποίησης αντικειμένων. Αυτό γιατί και ο διαθέσιμος χρόνος επίσκεψης συνήθως δεν επαρκεί, αλλά και ο χώρος δεν προσφέρεται για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών/ τριών.

Οι μαθητές θα ενημερωθούν από υπεύθυνους και θα συμμετέχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα οργανωμένο από τους υπεύθυνους των Συλλόγων (Φίλων του Πηνειού και του Σύλλογου ΔΡΥΑΣ).

Να καταγράψουν τα είδη των δένδρων γύρω από το ποτάμι: βλάστηση, ζώα κλπ.

Να καταγράψουν τα αβιοτικά στοιχεία : έδαφος, θερμοκρασία, υγρασία, κλπ

Διεξαγωγή πειραμάτων : Πείραμα διάβρωσης του εδάφους εξαιτίας των βροχών και της έλλειψης βλάστησης, Καθαρισμός νερού

Καταγραφή των τυχόν ανθρώπινων παρεμβάσεων: υποδομή, αποψίλωση δασοπροστασίας, κάδοι απορριμμάτων, ρίψη απορριμμάτων, κλπ.

Γ. Δραστηριότητες μετά την επίσκεψη:

Τέλος η τρίτη φάση (ανασκόπηση) γίνεται στη σχολική αίθουσα με συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών σε ομάδες ή σε μέτωπο. Στη διάρκεια της τρίτης φάσης γίνεται μια προσπάθεια ανασκόπησης των θεμάτων που διαπραγματεύθηκαν οι μαθητές στη δεύτερη φάση, αλλά και εις βάθος θεώρηση τους με τη βοήθεια νέου φύλλου εργασίας ή κατάλληλων ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Για να υπάρχει γρήγορη ανάκληση όσων διαπραγματεύθηκαν, ώστε να μπορέσουν να συζητήσουν σε βάθος, απαιτείται η ύπαρξη κάποιων εικόνων (φωτογραφιών, slides , βίντεο) οι οποίες προβάλλονται ταυτόχρονα με τη συζήτηση. Ακόμη μπορούν να συζητηθούν τα σημεία εκείνα που φαίνεται να εντυπωσίασαν τους περισσότερους μαθητές /τριες στη διάρκεια της περιήγησης. Να σημειωθεί ότι η φάση αυτή μπορεί να έχει έναν μεταγνωστικό χαρακτήρα αν ο εκπαιδευτικός επιδιώξει όχι μόνο να ενισχύσει τη μάθηση, αλλά και να δείξει στους μαθητές στοιχεία της πορείας τους προς τη μάθηση. Αυτό μπορεί να γίνει καλώντας τους μαθητές να περιγράψουν τις αρχικές και τις τελικές απόψεις για κάποιο ζήτημα, καθώς και τα στοιχεία που τους επηρέασαν ώστε να αλλάξουν άποψη.

Τα παιδιά συμπληρώνουν φύλλο εργασίας ανασκόπησης, που καλό είναι να περιέχει ερωτήσεις σύγκρισης και ερμηνείας που είναι δυσκολότερες, αφού τώρα οι μαθητές έχουν εμπειρίες για τα σχετικά θέματα και έχουν άνεση χρόνου και χώρου να τα διαπραγματευτούν.

Οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν τις εντυπώσεις τους από την επίσκεψη φτιάχνοντας ένα ποίημα ή ένα τραγούδι.

Μπορεί να γίνει Κοινοποίηση ή Οργάνωση και επεξεργασία των πληροφοριών ή των μετρήσεων και άλλων στοιχείων : Πίνακες με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, κολλάζ με το φωτογραφικό υλικό, κατασκευή διαγραμμάτων, ιστογραμμάτων, κλπ.

Συγγραφή σεναρίου στο οποίο να αναφέρονται οι δραστηριότητες και ενέργειες της επίσκεψης και οι εμπειρίες από το όλο πρόγραμμα.

Επισήμανση των αρνητικών συνεπειών της παρέμβασης του ανθρώπου, λήψη μέτρων, προγραμματισμός περαιτέρω δράσεων, κλπ.

Παρουσίαση των καινοτόμων δράσεων.

Τέλος μπορούμε να τους ζητήσουμε να κατασκευάσουν μια αφίσα με θέμα την προστασία του Πηνειού ποταμού.

Συμπεράσματα

Οι ελεύθεροι αστικοί χώροι, όπως είναι για την πόλη της Λάρισας το πάρκο του Αλκαζάρ που βρίσκεται δίπλα τον Πηνειό ποταμό, αποτελούν τους πνεύμονες και τους πόρους με

τους οποίους ανασαίνει η πόλη και οι κάτοικοί της. Επιπλέον, οι χώροι αυτοί, σαν μικρές οάσεις στους γρήγορους ρυθμούς της ζωής, προσφέρουν ακόμη τις κατάλληλες συνθήκες για ανθρώπινη επικοινωνία και επαφή, αλλά και συντελούν στον εμπλουτισμό του υδροφόρου ορίζοντα, ενώ γίνονται «νησίδες επιβίωσης» για πολλά είδη χλωρίδας και πανίδας.

Προσεγγίζοντας οι μαθητές/τριες το «τοπικό περιβάλλον» αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και έρχονται σε άμεση επαφή με ζητήματα που αφορούν στη βελτίωση και την προστασία του, καλλιεργούν ικανότητες και αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα συμβάλλουν στο να ενεργούν στο μέλλον ως συνειδητοί και υπεύθυνοι πολίτες. Επιπλέον, η προσέγγιση ενός προβλήματος/ ζητήματος του τοπικού περιβάλλοντος προσφέρει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν θέματα σχετικά με την τοπική κοινωνική οργάνωση και να αλληλεπιδράσουν με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.

Αναφορές

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.

Delesse, M. & Mialaret, G. (1980). *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* (Μτφρ. Η. Βιγγόπουλος), τ. 1. Αθήνα: Δίπτυχο.

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project* (Μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2010). Αειφόρο σχολείο: από τη θεωρητική σύλληψη στη σχολική πραγματικότητα. Όψεις-τάσεις-προβληματισμοί. Εισήγηση στο *4ο πανελλήνιο συμπόσιο, Το αειφόρο σχο-λείο του παρόντος και το μέλλοντος.* Αθήνα: 22-24 /01/2010.

Βασάλα, Π. (2011). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικά Περιβαλλοντικά Προγράμματα, στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΜΠΕ).Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ. Α΄: Γενικό Μέρος.* Α-θήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 103-111.

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές- Φιλοσοφία- Μεθοδολογία- Παιχνίδια και Ασκήσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2005) (επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται*. Α-θήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Επισκοπούλου, Κ. (1989). Η Συμβολή των Διαφόρων Μαθημάτων σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τ. 45, 75-79.

Ευσταθίου, Μ. (1993). Ένα θέμα Περιβαλλοντικής Παιδείας και τοπικής Ιστορίας «Η παραλία της Θεσσαλονίκης, διαχρονικό σύμβολο ζωής της πόλης». *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τ. 68, 73-80.

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). Το Αειφόρο Σχολείο. Δείκτες Αειφόρου Σχολείου και Μεθοδολογία Οργάνωσης. Αθήνα: Aeiforum.

Κούσουλας, Γ. Κ.(2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κωστόπουλος, Δ. (1989). Αρχές και χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκ-παίδευση*, τ.44, 52-56.

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος

Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.

«Βλέπω – Ακούω – Μιλώ – Αισθάνομαι» Ένα καινοτόμο πρόγραμμα στα πλαίσια του ρόλου μου ως Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Θάνου Δέσποινα
ΠΕ02- ΠΕ01 11ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης
despoinathanoy@gmail.com

Περίληψη

Η δράση που παρουσιάζεται πραγματοποιήθηκε σε κεντρικό σχολείο της Θεσσαλονίκης στα πλαίσια του ρόλου μου ως Συμβούλου Σχολικής Ζωής, κατά την περίοδο του δεύτερου κύματος της πανδημίας και συνεπώς της απομάκρυνσής μας από το φυσικό μας χώρο, το σχολείο. Υλοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2021 χρησιμοποιώντας τόσο τη σύγχρονη, όσο και την ασύγχρονη μορφή εκπαίδευσης σε τρία τμήματα της Α΄ και τρία τμήματα της Β΄ Γυμνασίου. Ως σημείο εκκίνησης χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και η Νεοελληνική Γλώσσα. Οι μαθήτριες και οι μαθητές είχαν βιώσει, όπως άλλωστε όλοι μας, τις συνέπειες του εγκλεισμού μας στο σπίτι. Επιπλέον επρόκειτο για την περίοδο πριν κλείσουν τα σχολεία για τις διακοπές του Πάσχα. Μια περίοδο μεγάλης και συσσωρευμένης έντασης αλλά και ανεκπλήρωτων προσδοκιών. Συνεπώς ο σκοπός μας ήταν να μπορέσουν οι μαθητές/τριές να εκτονώσουν όλη αυτή την ένταση δημιουργικά και να αποφορτιστούν όσο αυτό ήταν δυνατό.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία, νέες ευκαιρίες, εκτόνωση συναισθημάτων και σκέψεων

Εισαγωγή

Οι νέες συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία είχαν σαν επακόλουθο νέες καταστάσεις, που ήταν απαραίτητο να διαχειριστούμε το συντομότερο δυνατό. Οι μαθήτριες και οι μαθητές μετά την παρέλευση ενός και πλέον έτους πρωτόγνωρων συνθηκών αισθανόταν την ανάγκη να εκφραστούν για όλα αυτά που είδαν και άκουσαν, στο σπίτι, στις παρέες, στα μέσα επικοινωνίας, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αλλά και βίωσαν με τον πιο απότομο τρόπο. Το Πάσχα πλησίαζε και η ένταση γύρευε διέξοδο. Άλλωστε ήταν το δεύτερο Πάσχα μακριά από το χωριό, τους παππούδες, τα έθιμα, τις παραδόσεις και τις συνήθειες.

Η όλη δράση εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στα πλαίσια των μαθημάτων νεοελληνική λογοτεχνία και γλώσσα. Έτσι χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα «Το μαύρο κύμα» (Λουίς Σεπούλβεδα), «Ένα παλιό μήνυμα για το σύγχρονο κόσμο» (Ινδιάνος Σιάτλ), «Στην εποχή του τσιμέντου και της πολυκατοικίας» (Μαρία Ιορδανίδου), «Πάσχα τ΄ Απρίλη» (Σωτήρης Δημητρίου), «Πασχαλινή ιστορία» (Παντελής Καλιότσος) καθώς και κείμενα από το βιβλίο και το τετράδιο εργασιών της νεοελληνικής γλώσσας της α΄ γυμνασίου (3η και 4η ενότητα) και β΄ γυμνασίου (7η ενότητα). Πέραν αυτού, η περίοδος του πραγματοποιήσαμε τη δράση συνέπιπτε χρονικά με την Παγκόσμια Ημέρα της Γης που έχει καθιερωθεί να γιορτάζεται στις 22 Απριλίου.

Έχοντας κατά νου ότι «Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι εκτός από καλοί δάσκαλοι και καλοί σύμβουλοι και καλοί εμψυχωτές»(Μαλικιώση–Λοϊζου, 2001) έθεσα ως βασική προτεραιότητα μέσα στα πλαίσια αυτού του ρόλου την εμψύχωση των μαθητών, την ενθάρρυνσή τους για να αναζητήσουν λύσεις και να εκφράσουν αγωνίες, τη μείωση του άγχους, την τόνωση της αυτοπεποίθησης, την παράθεση σκέψεων εναλλακτικών επιλογών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Ο βασικός σκοπός της δράσης μας συνεπώς ήταν να μπορέσουν να εκφραστούν οι μαθητές, να λύσουν απορίες, να συζητήσουν με παιδιά της ηλικίας τους, που βίωναν τις ίδιες, πρωτόγνωρες συνθήκες και τα ίδια ή παρόμοια προβλήματα ώστε να μην μεγαλώνει περισσότερο ο προβληματισμός τους αλλά να

μοιράζεται με τους άλλους και να μειώνεται. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη γνώση που θα αποκτούσαν οι μαθητές/τριες για το πρόβλημα της πανδημίας του νέου κορωνοϊού και τον προβληματισμό γύρω από τις αιτίες που την προκάλεσαν καθώς και τις πρακτικές διαχείρισης του προβλήματος που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν ώστε να διασφαλιστεί η υγεία μας στο μέλλον. Τέλος στη συναισθηματική αποφόρτισή τους σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι δημιουργικές δράσεις που πραγματοποίησαν τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά.

Περιγραφή καινοτόμου δράσης- προγράμματος

Δράσεις που εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών, δίνουν τη δυνατότητα παραγωγής γνώσης με τρόπο ανακαλυπτικό, δημιουργικό και ταυτοχρόνως ευχάριστο. Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο ένα χώρο παροχής ξερής γνώσης αλλά καθίσταται πλέον σκόπιμο να ανακαλύπτει τις ανησυχίες των μαθητών και αξιοποιώντας την κλίση τους και τις δεξιότητές τους να παράγει έργο (Bruner 1966). Με την ανακαλυπτική μέθοδο οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας, να θέτουν οι ίδιοι τους όρους λειτουργίας της, να δεσμεύονται στο να πειθαρχούν και να τηρούν τους όρους που οι ίδιοι έθεσαν (Douglas, T., 1997). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργασίας, όπου η γνώση δεν επιβάλλεται από πάνω προς τα κάτω, αλλά καθηγητές και μαθητές έχουν ισότιμο ρόλο στην ομάδα με κοινό στόχο, δίνεται η δυνατότητα να κινητοποιούνται όλα τα μέλη της ομάδας και να συμβάλλει ο καθένας ανάλογα με το ρόλο και τις δυνατότητές του. (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2012). Έτσι γνωρίζει ο ένας τις ικανότητες και τα ταλέντα του άλλου αλλά και του εαυτού του. Αποκτούν αυτογνωσία και αναπτύσσουν το αίσθημα αποδοχής και αναγνώρισης, εξελίσσονται γνωστικά και διανοητικά (Μπέλλας,1985). Μαθαίνουν να εργάζονται μεθοδικά, να κατανοούν σε βάθος τη γνώση και να εφευρίσκουν τρόπους εφαρμογής ώστε να τους είναι χρήσιμη στην καθημερινότητά τους.

Αφορμή για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δράσης στάθηκαν οι ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνει η παγκόσμια κοινότητα εξαιτίας της πανδημίας του νέου κορωνοϊού και το γεγονός ότι έχει επηρεάσει όλα τα επίπεδα της ζωής μας. Μας απομάκρυνε από το σχολείο, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τις παρέες, τον τρόπο που διασκεδάζαμε. Η όλη δράση είχε σαν κεντρική ιδέα να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες το πρόβλημα της πανδημίας και επιπλέον να το προσεγγίσουν και με μια άλλη ματιά. Να το δούνε ως ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της αντίληψής για τη ζωή και του κώδικα αξιών, ευκαιρία να προσεγγίσουν αυτούς και αυτά που είναι σημαντικά, ευκαιρία για γνώση, για αλληλεγγύη στους ανθρώπους και στη φύση. Να αντιληφθούν ότι μπορούν κάνοντας μικρές καθημερινές αλλαγές να διατηρήσουν ή ίσως και να αυξήσουν τα ουσιώδη, τα σημαντικά της ζωής μας.

Βασικός σκοπός της δράσης ήταν η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και η συζήτηση, η εκτόνωση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την ψυχοσύνθεση και την «επιβάρυνση» του καθενός.

Επιμέρους στόχοι της δράσης μας ήταν :

- Να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες το πρόβλημα της πανδημίας του νέου κορωνοϊού και να μπορούν να εκφράζονται γι΄ αυτό τεκμηριωμένα.
- Να ερμηνεύουν, να συγκρίνουν και να κατανοούν τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν τις πανδημίες.
- Να ευαισθητοποιηθούν στα ζητήματα του περιβάλλοντος και να εκτιμήσουν αξίες που προάγουν την υγεία και το περιβάλλον.
- Να ασκηθούν στην ομαδική εργασία, στη χρήση εποπτικών μέσων και οργάνων και τη δημιουργική έκφραση

Παράλληλα με την απόκτηση χρήσιμων και απαραίτητων γνώσεων για το πρόβλημα της πανδημίας επιδιώκεται η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που είναι βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα. Απώτερος στόχος αυτών είναι ο κάθε εκπαιδευόμενος να γίνει ένας ανεξάρτητος

σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα, σύμφωνα με τον κυρίαρχο ρόλο της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Νομικού, Μ. & Parry, C. (2020).

Μεθοδολογική Προσέγγιση- Πορεία διδασκαλίας

Το πλαίσιο εντός του οποίου κινήθηκε το καινοτόμο πρόγραμμα ήταν αυτό της ομαδοσυνεργατικής και της ανακαλυπτικής μάθησης. Σύμφωνα και με τις θεωρητικές αρχές που διατύπωσε και συστηματοποίησε ο Bruner, στη σύγχρονη εποχή βαρύτητα δίνεται στην προσπάθεια του μαθητή για ανακάλυψη ή διερεύνηση της γνώσης.

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε στη δράση μας έγινε με βάση τις αρχές της Συνεργατικής Μάθησης, χρησιμοποιώντας σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. Σκοπός των δραστηριοτήτων μας ήταν να προωθούνται καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως είναι η συνεργατική, διερευνητική μάθηση, η συνοικοδόμηση της γνώσης των μαθητών/τριών μέσω της ουσιαστικής συνεργασίας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς τους, η εκπόνηση σύνθετων δραστηριοτήτων, τόσο ομαδικών, όσο και ατομικών, η ανάπτυξη και καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της καινοτομίας μέσω παραγωγής πρωτότυπων ιδεών και λύσεων. Τέλος, η όλη δράση μας έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να φέρει τα τελικά αποτελέσματα διαθεματικά, διεπιστημονικά και βιωματικά.

Η όλη δράση εξελίχθηκε με βάση την αρχή της διαδραστικότητας, που μπορεί να προάγει τη συνοικοδόμηση της γνώσης μέσω της συνεργασίας. Ταυτόχρονα, μέσω της διαδραστικότητας προάγεται η ανάπτυξη σύνθετης σκέψης, η επεξεργασία σε βάθος των πληροφοριών, ο σχηματισμός ομάδων και η ενεργός συμμετοχή-συνεργασία των εκπαιδευομένων σ' αυτές, η επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων, η εκπόνηση σύνθετων (ατομικών-ομαδικών) δραστηριοτήτων, η ανάληψη διακριτών ρόλων, η επικοινωνία, η προσπέλαση και αξιοποίηση μαθησιακού υλικού.

Τέλος είναι απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις ΤΠΕ αφού η δράση ενσωματώνει τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαιδευτική πρακτική και επιδιώκει να αξιοποιήσει σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, που προωθούν τη συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Η υλοποίηση της πρότασης αξιοποιεί εργαλεία web 2.0 (padlet, συνεργατικό έγγραφο google doc κ.ά.) ψηφιακές πηγές και λογισμικά κοινωνικής δικτύωσης-συνεργασίας, σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, δημιουργίας και διαμοιρασμού, δημιουργίας ομάδων (διαδραστικού και πολυμεσικού) μαθησιακού υλικού και ηλεκτρονικής αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάσει μία σειρά δραστηριοτήτων και οι μαθητές δρουν ενεργά και κατασκευάζουν πρωτότυπες δημιουργίες, αξιοποιώντας ποικίλα προσφερόμενα εργαλεία (Μυλωνάκου-Κεκέ & Ευθυμιόπουλος, 2009). Ο ρόλος πλέον του εκπαιδευτικού γίνεται περισσότερο συντονιστικός και διευκολυντικός και λιγότερο εκείνου του προμηθευτή γνώσεων και πληροφοριών (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Οι ερωτήσεις που τίθενται από τη φιλόλογο μπορούν να διαφωτίσουν την πληροφόρηση (ανάκληση, ενθύμηση, επαγωγικό συμπέρασμα), την κατανόηση (έκφραση, συμπεριφορές, αιτίες), τη σκέψη (κρίση, δημιουργία, αιτιολόγηση) (Bruner, 1966). Η τελική σύνθεση επιδιώκει τον αναστοχασμό και είναι ανοιχτή σε περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Αρχικά δόθηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας που σχετιζόταν με τα προς επεξεργασία κείμενα και έκαναν μια πρώτη προσέγγιση των θεμάτων που ετίθεντο εκεί. Έτσι από το «Μαύρο κύμα» οι μαθητές και οι μαθήτριες άρχισαν να προβληματίζονται για τι θέμα της μόλυνσης του περιβάλλοντος, των αιτιών και των αποτελεσμάτων για τον άνθρωπο και τη φύση κρατώντας κάποιες αδρές σημειώσεις με στόχο να τις συμπληρώσουν κατά την παρουσίαση και συζήτηση που θα ακολουθούσε. Η επόμενη δραστηριότητα από το κείμενο «Ένα παλιό μήνυμα για το σύγχρονο κόσμο» εστίαζε στην επαφή του ανθρώπου με τη φύση και τα ζώα αλλά και στο πώς διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις ζωής (Λευκός-Ινδιάνος) οδηγούν σε διαφορετικές δράσεις και αντίστοιχα αποτελέσματα. Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρουσιάσουν τους δύο

διαφορετικούς τρόπους επαφής με τη φύση. Οι περισσότεροι επέλεξαν να σχηματίσουν πίνακα χωρισμένο στα δύο, αλλά κάποιοι το απέδωσαν και καλλιτεχνικότερα με ζωγραφιές και κολάζ που ανέβασαν στο padlet. Στην τρίτη δραστηριότητα, που αφορούσε στο κείμενο «Στην εποχή του τσιμέντου και της πολυκατοικίας» έγινε πλέον ξεκάθαρο πόσο πολύ έχει αλλάξει η προσέγγιση και η σχέση του ανθρώπου προς τη φύση, αλλά και πόσο έχει αλλοτριωθεί ο άνθρωπος ως προς τον εαυτό του και το περιβάλλον. Εδώ ζητήθηκε από τους μαθητές να συγκρίνουν κατοικίες παλιότερης και της σημερινής εποχής και να προβληματιστούν για το πόσο έχει απομακρυνθεί ο άνθρωπος από το φυσικό του περιβάλλον και πόσο αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά του. Στην επόμενη δραστηριότητα που αφορούσε το κείμενο «Πασχαλινή Ιστορία» μιλήσαμε για τα φιλοζωϊκά αισθήματα και τη σχέση των ανθρώπων με τα ζώα. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και σε κείμενα από το βιβλίο της νεοελληνικής γλώσσας της α΄ γυμνασίου (ειδικά της 3ης ενότητας που αφορούσαν τη φύση). Η συζήτηση, όπως ήταν αναμενόμενο οδήγησε στον κορωνοϊό και στην ευθύνη που είχε ο άνθρωπος για την εμφάνισή του.

Στις επόμενες συναντήσεις οι μαθητές/τριές μας άρχισαν να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και ξεκίνησε ένας μεγάλος κύκλος συζητήσεων για την πανδημία, το τι σημαίνει, γιατί είναι πανδημία και όχι επιδημία. Ακολούθως μέσα από έρευνα ατομική αρχικά και ομαδική στη συνέχεια επιχειρήθηκε μια πρώτη γνωριμία με το πρόβλημα της πανδημίας του Covid-19 που αναδεικνύει τη σύνδεση των πανδημιών με την ανθρώπινη αδιαφορία και την επίπτωση που έχει στην ανθρωπότητα η καταστροφή της φύσης.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν κατ΄ οίκον όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες ακολουθώντας τις οδηγίες που είχαμε ανεβάσει στην ηλεκτρονική μας τάξη κατευθύνθηκαν στο Φωτόδεντρο, παρακολούθησαν συγκεκριμένα βιντεάκια και συνέθεσαν μια χρονογραμμή των πανδημιών αντιλαμβανόμενοι τη μεγάλη επίδραση ή μάλλον την αδιαφορία του ανθρώπινου παράγοντα στην εμφάνισή τους.

Η προτελευταία δραστηριότητα είχε σαν στόχο τη βαθύτερη γνώση του θέματος και ήταν ομαδική. Έτσι διερεύνησαν τα αίτια της συχνότητας εμφάνισης των πανδημιών, που είναι περιβαλλοντικά, και συνεργατικά συνέθεσαν έναν συγκεντρωτικό κατάλογο των αιτιών που συνέβαλαν στην έξαρση τους που στη συνέχεια το παρουσίασαν στην τάξη, στο padlet των Δράσεών μας και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Στην τελευταία δραστηριότητα χωρίσαμε τους μαθητές μας σε τυχαίες ομάδες (breakout session) 4 ατόμων και η καθεμιά συνεργαζόμενη έφτιαξε ένα power point, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσίασαν τα συναισθήματά τους με εικόνες και χρώματα, αλλά και με λόγια, σκαρώνοντας για παράδειγμα ποιήματα, γράφοντας γράμματα στη γιαγιά και στον παππού που τους λείπουν πολύ και για ένα ακόμα Πάσχα δεν θα τους δουν ή γράφοντας σε φίλους που έχουν να τους δουν ένα χρόνο. Επίσης πρόσθεσαν στις παρουσιάσεις τους εικόνες του Πριν και του Μετά με πάρκα, παιδικές χαρές, γήπεδα, σχολεία, αεροδρόμια.

Αξιολόγηση- Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση ήταν διαμορφωτική, κατά την πορεία υλοποίησης της δράσης και τελική αλλά ουσιαστικά ήταν περιγραφική αφού ο βασικός σκοπός ήταν να εκφράσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς και να λύσουν συνεργατικά απορίες. Συνεπώς αξιολογήθηκε η αρμονική συνεργασία και η επικοινωνία. Αν τελικά καλλιέργησαν οι μαθητές/τριες την επικοινωνία τόσο μεταξύ τους, κατά την υλοποίηση των εργασιών, όσο και στα υπόλοιπα περιβάλλοντα της μαθησιακής διαδικασίας και μπόρεσαν να επικοινωνήσουν στόχους και μηνύματα. Επίσης αξιολογήθηκε η συμμετοχή, που ήταν άριστη αφού όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν και μάλιστα με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες που είχαν αναλάβει. Τέλος, η ποιότητα των παραδοτέων ήταν μια ευχάριστη έκπληξη αφού το θέμα άγγιζε όλους και συνεπώς ασχολήθηκαν με ενθουσιασμό και θέρμη.

Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καλλιέργησαν πνεύμα συνεργατικότητας, που εκφράστηκε και στα υπόλοιπα μαθήματα,

αλλά και σε άλλα προγράμματα όπου αυτοί/ές συμμετείχαν. Επιπλέον αποκτήθηκαν γνώσεις με τρόπο βιωματικό, γεγονός που βοήθησε στην αποτύπωσή τους με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Ακολουθεί ένα μικρό δείγμα των δράσεων:

Ποίημα για την καραντίνα

Τα σχολεία είναι κλειστά
Και τα παιδιά είναι χάλια ψυχολογικά
Κλειδωμένα μες το σπίτι
Θέλουν να τρέξουν στην αυλή
Τους φίλους τους να ξαναδούνε την Αυγή
Παρέα χέρι χέρι να παίξουν όλοι μαζί
Γύρω γύρω όλοι στην παιδική.

Ποίημα για την τηλεκπαίδευση

Όλα έχουν αλλάξει και κλείσαν τα σχολεία
και εμείς από το σπίτι ζούμε μια νέα εμπειρία.
Από τον υπολογιστή κάνουμε μάθημα πολύ
Και μας έχει ΒΓΕΙ Η ΨΥΧΗ!
Τα ηλεκτρονικά είναι συνήθεια μας
και η τηλεκπαίδευση καθημερινότητά μας.
Ο τρόπος αυτός είναι ο μοναδικός
μα δεν μπορούμε να κάνουμε αλλιώς.

Η πανδημία

Όλα ήταν καλά και υπήρχε αρμονία
μέχρι που εμφανίστηκε αυτή η πανδημία.
Στην αρχή χαρήκαμε που κλείνουν τα σχολεία
αλλά μετά είδαμε πως ήταν τραγωδία.
Μείναμε στο σπίτι για πολύ καιρό
και βγαίναμε με μάσκα και αντισηπτικό.
Μάθημα απ’ το λάπτοπ κάνουμε βαρετό,
το σχολείο επιθυμούμε στο σπίτι δεν μπορώ.
Πέρασαν δυο χρόνια και ακόμα είμαστε εδώ
και όλοι μας ελπίζουμε να τελειώσει όλο αυτό…

Βγείτε έξω άφοβα

Βγείτε γλεντήστε άφοβα έχουμε κανα Μήνα
Ο κόσμος ζει για τις χαρές γλέντια και πανηγύρια
Κι ο Τσιόδρας με το Χαρδαλιά μας 'κοψαν τα χατίρια
Τον κόσμο περιόρισαν, ‘κόψαν τις συναθροίσεις
Κι όλη τη μέρα βλέπαμε το Τσιόδρα στις Ειδήσεις

Η καραντίνα στη ζωή μας

Η καραντίνα στην ζωή μας,
ένα μαχαίρι στην ψυχή μας,
η καθημερινότητα μας φυλακή
από το βράδυ ως το πρωί.
Όλα διαδικτυακά,
χωρίς κέφι και χαρά,
όλοι μάσκες να φοράμε
τον ιό να μην κολλάμε.
Πίκρα νιώθω τώρα πια
χωρίς τον παππού και την γιαγιά,
υπομονή μου λεν να κάνω,
την ψύχραιμη να παριστάνω

Το σπίτι μου δεν με χωρά,
θέλω να βγω έξω τώρα πια,
με κέφι και με χωρατά
και με περισσή χαρά.
Μου ‘λειψαν οι φίλοι μου οι καλοί
και οι συμμαθητές μου οι παλιοί.
Τα γέλια ,τα αστεία ,οι ζεστές μας αγκαλιές
αναμνήσεις πλέον παρελθοντικές.
Τώρα όλοι ενωμένοι ,
δυνατοί και μονιασμένοι ,
τον ιό θα τον νικάμε
ώσπου στα χωριά να πάμε.
Τέλος γρήγορα, στο μαρτύριο θα ‘ρθει
με το εμβόλιο ο κόσμος θα σωθεί
Θα διώξουμε τον αόρατο εχθρό
τον τρομερό Κορωνοϊο!
Θα επιστρέψουμε γρήγορα και ασφαλείς
στις δραστηριότητες της καθημερινής μας ζωής
Με καλή ψυχολογία
Και πολύ αισιοδοξία
Το μέλλον θα είναι λαμπρό
χωρίς τον Κορωνοϊο
και με πολύ αγάπη
όλα θα τα βάλουμε στην άκρη

Αγαπημένη μου γιαγιά,

Ο κορονοΪός μας έχει φέρει σε δύσκολες καταστάσεις
και έχει άσχημες αντιδράσεις
Τους φίλους μου δεν συναντώ
και νιώθω μόνος μου εγώ
Το Πάσχα μόνος μου θα το περάσω
και με την οικογένεια μου δεν θα γιορτάσω

Το ημερολόγιο μου εν μέσω πανδημίας

Αγαπητό μου ημερολόγιο
23/4/21

Σου γράφω γιατί θέλω να μοιραστώ την πίκρα που μου έχει φέρει η καραντίνα, πόσο μάλλον τώρα που έρχεται το Πάσχα και δεν θα μπορέσω να δω τους φίλους και τους συγγενείς μου από κοντά. Χθες το πρωί σηκώθηκα, πλύθηκα και άνοιξα τον υπολογιστή μου να συνδεθώ στο webex. Στο διάλειμμα της 1ης ώρα έφαγα το πρωινό μου και ξανασυνδέθηκα στο μάθημα μου. 2 και 10 τελείωσα την διαδικτυακή μου εκπαίδευση και η μαμά μου, με φώναξε να φάω το μεσημεριανό μου. Μετά έκανα τα μαθήματα μου και πήρα τηλέφωνο τον φίλο μου τον Κώστα για να μου πει τα νέα του. Δεν μιλήσαμε πολύ καθώς δεν είχαμε πολλά πράγματα να πούμε τώρα που είμαστε σε καραντίνα. Το βράδυ είδα την αγαπημένη μου σειρά στην τηλεόραση και έφαγα ένα τοστ. Μισή ώρα μετά με πήρε ό ύπνος. Κάπως έτσι κυλάει η κάθε μέρα στην καραντίνα , βαρετά και μονότονα.

Σε αφήνω τώρα γιατί θα παίξω ένα επιτραπέζιο με τον αδελφό μου.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας δράσης ήταν να ακουστεί η φωνή των παιδιών. Πολλές φορές έχουμε την εντύπωση ότι μπορούμε να μιλάμε μέσα στο σπίτι, στο σχολείο, σε μια κοινωνική συναναστροφή και τα παρόντα παιδιά μας να τα θεωρούμε απόντα. Τα παιδιά είναι εκεί, ακούν, καταγράφουν, προβληματίζονται και πολλές φορές μεγεθύνουν τις έγνοιες, τους προβληματισμούς τους, τις σκέψεις τους. Πολλές φορές αυτές γίνονται

δράκοι μέσα τους που η σιωπή, τους δίνει τεράστιες διαστάσεις. Κρίναμε λοιπόν ότι ήταν απαραίτητο ο λόγος να δοθεί στα παιδιά. Να μπορέσουν να μιλήσουν, να συνομιλήσουν, να αναζητήσουν και να συζητήσουν για να λύσουν απορίες. Αυτό το βήμα θέλαμε να δώσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριές μας και να μπορέσουμε να κάνουμε διάχυση στην εκπαιδευτική και όχι μόνο κοινότητα των αποτελεσμάτων της δράσης μας. Επιδίωξή μας ήταν επίσης η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών, γονέων και τοπικής κοινότητας για το θέμα της πανδημίας και των συνεπειών της στη σωματική αλλά πρωτίστως στην ψυχική υγεία των παιδιών και η ανάληψη επιπλέον δράσεων που θα δρούσαν επικουρικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Τέλος θεωρώ αυτονόητο ότι μέσω του προγράμματος προωθήθηκε η ενεργητική και συνεργατική μάθηση καθώς οι συμμετέχοντες εργάστηκαν ατομικά αλλά και σε ομάδες, έλυσαν προβλήματα από κοινού και ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι χρησιμοποίησαν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη ανασύροντας και συνδυάζοντας τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. Τελικά είναι εμφανές ότι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, οι οποίες συνθέτουν εποικοδομητικά τις διαθέσιμες γνώσεις και πληροφορίες, καθώς οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Αναφορές

Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Massachusetts: Belkapp Press.

Dewey, J (1997). *How We Think*. New York: Dover Publications

Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press

Ζγαντζούρη, Κ., & Πουρκός Μ. (2000). *Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης*. Στο Μ., Πουρκός, Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg

Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ.(2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., & Ευθυμιόπουλος. Α., (2009). *Οι προκλήσεις της νέας κοινωνικοπαιδαγωγικής πραγματικότητας του Ψηφιακού Σχολείου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω. Αθήνα.

Νομικού, Μ. & Parry, C. (2020). *Δεξιότητες ζωής: διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες.* British Council

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Β: Ειδικό μέρος Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ., (2021). Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Αθήνα: Πεδίο.

https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/160930_pos-stirizoyme-ta-paidia-epeita-apo-mia-katastrofi, 5/4/2021

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%AF%CE%B1,5/4/2021

https://www.who.int/

https://www.unenvironment.org/news-and-stories,5/4/2021
/press-release/unitehuman-animal-and-environmentalhealth-prevent-next-pandemic-un

https://epale.ec.europa.eu/el/blog/upadek-gospodarki-rozkwit-przyrody-w-dobie-epidemii,5/4/2021
https://www.blod.gr/lectures/i-taytotita-tou-sars-cov-2-se-ti-diaferei-apo-allous-ious/?fbclid=IwAR2s_jRs0xFkBqeBd2iSSI_FI7gFSHbDqnoLcbH6EkUw61YDeD2mEYhcOI8.5/4/2021
https://www.who.int/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/how-to-report-misinformation-online,5/4/2021
https://www.ert.gr/eidiseis/epistimi/evzoia/perivallon/agria-zoa-stis-poleis-tiselladas-kai-toy-kosmoy-ereyna-toy-ertgr/,5/4/2021
https://epale.ec.europa.eu/el/blog/upad
https://tvxs.gr/news/kosmos/oi-pragmatikes-aities-ton-pandimion epistimonesproeidopoioyn-gia-tin-emfanisi-neon-zoon,5/4/2021
Partnership for 21st Century Skills.,www.21stcenturyskills.org

Ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα - Αγωγή υγείας: «Πανδημίες: Η σημασία του εμβολιασμού. Πώς οι πανδημίες επηρέασαν την παγκόσμια Ιστορία και Τέχνη»

Μαρμαγκάς Αθανάσιος
Βιολόγος MSc, Πρότυπο ΓΕΛ Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων
thanasismar@gmail.com

Θωμοπούλου Μαριάννα
Φιλόλογος, Πρότυπο ΓΕΛ Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων
mariannathomopoulou2@gmail.com

Μάκης Γεώργιος
Φιλόλογος, Πρότυπο ΓΕΛ Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων
geormakis@gmail.com

Περίληψη

Το πρόγραμμα αγωγής υγείας: «Πανδημίες: Η σημασία του εμβολιασμού. Πώς οι πανδημίες επηρέασαν την παγκόσμια Ιστορία και Τέχνη» είχε ως αντικείμενο την ανεύρεση και την καταγραφή στοιχείων από τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν σ` αυτό, που αφορούσαν τις πανδημίες και πού οφείλονται, πώς ο άνθρωπος προστατεύεται απ` αυτές, καθώς και ποιες ήταν οι επιδράσεις στην παγκόσμια Ιστορία και Τέχνη. Έγινε επιλογή οκτώ πανδημιών οι οποίες καλύπτουν όλο το χρονικό ορίζοντα από την Αρχαία Ελλάδα μέχρι και σήμερα. Σε βιβλίο εκατό εννέα σελίδων που αποτελεί παραδοτέο υλικό του προγράμματος, αναλύονται όλες οι συνιστώσες που αναφέρονται στον τίτλο του σχολικού προγράμματος. Στο παρόν άρθρο σκιαγραφούμε και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα και παρουσιάζουμε το παραδοτέο υλικό.

Λέξεις κλειδιά: πανδημίες, πρόληψη, αντιμετώπιση, ιστορία, τέχνη.

Εισαγωγή

Σε συνθήκες πανδημίας η ενίσχυση της ανθεκτικότητας των παιδιών αποτελεί για τον εκπαιδευτικό πρωτεύοντα στόχο. Η ανθεκτικότητα συγκροτείται από συνδυασμό τριών στάσεων που ωθούν το άτομο να αντιμετωπίσει καταστάσεις στρες. Αρχικά η στάση της δημιουργικής ενασχόλησης, έπειτα η στάση ελέγχου του περιβάλλοντος και τέλος η στάση αντιμετώπισης των δυσκολιών όχι ως απειλή αλλά ως πρόκληση (Maddi & Kobasa, 1984). Η ενασχόληση των παιδιών στο πρόγραμμα αποτελούσε κίνητρο γι` αυτά. Τα κίνητρα σε ένα άτομο ως «διαθέσεις» προσπαθούν να προσεγγίσουν στόχους ή να αποφύγουν απειλές (Atkinson & Birch, 1978). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι συμμετέχοντες είχαν το κίνητρο να θέσουν στόχο ο οποίος αφορούσε στη γνώση για την αποφυγή της απειλής (πανδημίες).

Οι στόχοι του προγράμματος

Οι θεματικές ενότητες που άγγιξε το πρόγραμμα ήταν για κάθε πανδημία: α) Γνωριμία και αναζήτηση του βιολογικού τμήματος του θέματος. Πού οφειλόταν κάθε πανδημία, πώς εξαπλωνόταν, πώς προσπαθούσαν να την αντιμετωπίσουν. Ποιες οι επιπτώσεις (στατιστικά) στη θνησιμότητα. β) Πώς επηρέασαν τα Ιστορικά δρώμενα της εποχής. Πώς αυτά διαδραματίστηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πανδημία. Γ) Πώς επηρέασαν την Τέχνη της εποχής. Ποια τα χαρακτηριστικά της Τέχνης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πανδημία.

Η επιλογή του θέματος του συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος σκόπευε: α) Να δουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι αυτό που ζούμε στη σύγχρονη πανδημία θα

αποτελέσει Ιστορία. Αναζητώντας την θα ανακαλύψουν από κοντά έννοιες, όπως «ανοσία αγέλης». Να αυτοδιδαχθούν για το ποια είναι η σημασία του εμβολιασμού. β) Να έρθουν πιο κοντά στην Ιστορία γνωρίζοντάς την από άλλη οπτική γωνία. γ) Να έρθουν πιο κοντά στην Τέχνη (ίσως το πιο σημαντικό, μια που τα Εικαστικά αποτελούν ουσιαστικά παρελθόν για τη Γενική εκπαίδευση του Γενικού Λυκείου).

Οι στόχοι του συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος ήταν: α) Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αποτελούν και το σκοπό που προαναγράφηκε. β) Οι κοινωνικοί στόχοι έχουν να κάνουν με την θεώρηση του μαθητή και της μαθήτριας ως μέλος ομάδας που μελετά το σύνολο, που διδάσκεται από τις πράξεις του και τελικά νοιάζεται γι` αυτό, μια που η ουσία του προγράμματος είναι ότι ανεξάρτητα από την οικονομική και κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει κάποιος, όλοι σε μικρό ή μεγάλο βαθμό είμαστε ευάλωτοι σε «εχθρούς» που ακόμα δεν έχουμε νικήσει.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να καταγραφεί εάν οι προαναφερθέντες σκοποί-στόχοι του σχολικού προγράμματος υλοποιήθηκαν και σε ποιο βαθμό, να αποτελέσει δηλαδή η εργασία μια μορφή αξιολόγησης. Στόχοι της είναι να αναδειχθούν τα εκπαιδευτικά εργαλεία που λειτούργησαν αποτελεσματικά στην υλοποίηση του προγράμματος, καθώς και εκείνα που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης.

Συμμετείχαν δεκατέσσερεις μαθητές/τριες ενός τμήματος της Α τάξης του σχολείου μας και τρεις καθηγητές/τριες. Το πρόγραμμα διήρκησε όλο το σχολικό έτος 2020-2021 και πραγματοποιούνταν μια συνάντηση κάθε εβδομάδα εκτός σχολικού ωραρίου.

Μέθοδος, αποτελέσματα και ανάλυση αποτελεσμάτων

Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε περιλάμβανε: α) Αναζήτηση υλικού στα διδακτικά βιβλία. β) Αναζήτηση υλικού στη βιβλιογραφία. γ) Αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο. δ) Σύνθεση σε έντυπη μορφή ανά πανδημία. δ) Προσπάθεια για τη δημιουργία ταινίας. Οι μαθητές/τριες χωρίζονταν σε ομάδες εργασίες σε αριθμό τέτοιο που εξυπηρετούσε κάθε φορά την ποσότητα της εργασίας. Οι ομάδες διακρίνονταν συνήθως σε Βιολογική, Ιστορίας και Τέχνης και υπήρχαν και δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ τους. Οι δυσκολίες ήταν αρκετές και είχαν να κάνουν κυρίως με την περιορισμένη δια ζώσης επικοινωνία των συμμετεχόντων, γεγονός που οδήγησε στο να μη καταστεί δυνατή η δημιουργία της ταινίας.

Αποτελέσματα

1. *Παραδοτέο υλικό*

Για οκτώ πανδημίες που επιλέχθηκαν (ο λοιμός της Αθήνας, η πανώλη του Ιουστινιανού, ο μαύρος θάνατος, χολέρα, ισπανική γρίπη, ασιατική γρίπη, AIDS, η πανδημία του COVID-19), ακολουθήθηκε ένα παρόμοιο πλάνο στη συγγραφή του βιβλίου που θα αναλυθεί στη βιβλιοπαρουσίαση. Το παραδοτέο υλικό του προγράμματος (βιβλίο) είναι αντικειμενικά αξιόλογο, γεμάτο με βιολογικές και κλινικές αναφορές, πολυάριθμα έργα τέχνης και εξαιρετικές περιγραφές των ιστορικών δρώμενων.

2. *Αποδελτίωση ερωτηματολογίου*

Οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν (ανώνυμο) ερωτηματολόγιο στο οποίο επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε τα συναισθήματα των μαθητών/τριών, καθώς και την κριτική τους μετά το πέρας του προγράμματος.

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες, κατέγραψαν με βαθμό περιορισμού αρκετά ως πολύ, ότι:

α) ανέπτυξαν πρακτικές αυτομόρφωσης, β) ανέπτυξαν δεξιότητες ομαδοσυνεργατικής μάθησης, γ) κατανόησαν της σημασία του εμβολιασμού, δ) ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές όψεις της Ιστορίας, ε) ήρθαν σε επαφή με την Τέχνη, στ) είναι περήφανοι για τη συγγραφή του βιβλίου και ζ) ότι θα συμμετάσχουν πάλι σε πρόγραμμα στη σχολική μονάδα.

Ορισμένοι μαθητές/τριες κατέγραψαν επίσης ότι αντιμετώπισαν προβλήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος που είχαν να κάνουν με τη δυσκολία αναζήτησης πληροφοριών και με το συντονισμό των δράσεών τους και θεώρησαν ότι έπρεπε να υπάρχει πιο ενεργή συμμετοχή τους στο σχεδιασμό του προγράμματος.

Βιβλιοπαρουσίαση

Το βιβλίο αποτελείται από οχτώ κεφάλαια όσα και οι προς μελέτη πανδημίες και καταλαμβάνει 109 σελίδες. Το κάθε κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο ενότητες: η πρώτη αφορά στα βιολογικά και κλινικά δεδομένα , όπου καταγράφονται σε επιμέρους υποενότητες θέματα που εστιάζουν στη δημιουργία, μετάδοση, συμπτωματολογία, θνησιμότητα, εξάπλωση και αντιμετώπιση - πρόληψη της κάθε νόσου. Η δεύτερη ενότητα αφορά στα ιστορικά – πολιτιστικά δεδομένα , όπου σε επιμέρους υποενότητες παρουσιάζονται θέματα που εστιάζουν σε εξελίξεις που προώθησε η κάθε νόσος , τόσο σε επίπεδο γεγονότων όσο και σε επίπεδο δομών, αξιών, αντιλήψεων και πολιτισμού. Τα κείμενα πλαισιώνονται από έγχρωμες εικόνες, χάρτες, στατιστικούς πίνακες, διαγράμματα και σχεδιαγράμματα , ενώ στο τέλος κάθε κεφαλαίου παρατίθεται η σχετική βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε. Με τη συγγραφή του βιβλίου δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες όχι μόνο να καταγράψουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους , αλλά και να δημιουργήσουν ένα σύγγραμμα με τα δομικά, υφολογικά και εκφραστικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου.

Εμβαθύνοντας στο περιεχόμενο του συγγράμματος είναι σκόπιμο να επισημανθούν και μερικές σημαντικές πτυχές των πανδημιών . Για παράδειγμα, σε μία κοινωνία όπως η δημοκρατική Αθήνα του 5^{ου} π.Χ. αιώνα, μία πανδημία- κρίση δρομολογεί τελικά εξελίξεις υπέρ της ενίσχυσης μιας περισσότερο ορθολογικής σκέψης. Αντίθετα , σε μια πρωτίστως θεοκρατική και αυταρχική κοινωνία, όπου η σκέψη των ανθρώπων διέπεται από προλήψεις και προκαταλήψεις , όπως η μεσαιωνική Ευρώπη, μια κρίση όπως η πανδημία, συνεπάγεται οπισθοχώρηση σε συντηρητικότερα σχήματα. Ωστόσο και εδώ το αδιέξοδο των μεταφυσικών στάσεων ζωής θα αισθητοποιήσει μακροπρόθεσμα την ανάγκη για μια ορθολογική προσέγγιση των προβλημάτων. Αξιοσημείωτη επιπλέον παραμένει η σχέση των πανδημιών, τουλάχιστον σε μεταβατικές κοινωνίες με την δρομολόγηση εξελίξεων σε επίπεδα δομών: οι φεουδαρχικοί ή οι αστικοί προσανατολισμοί από μία άλλη οπτική δεν είναι άσχετοι με τις συνέπειες που προκλήθηκαν και από τις υγειονομικές κρίσεις. Μεταβαίνοντας ωστόσο σε σύγχρονες κοινωνικές πραγματικότητες , η άμεση προώθηση ιστορικών – δομικών εξελίξεων περιορίζεται. Η διαπίστωση δεν ισχύει για την πανδημία του κορωναϊού, η οποία δείχνει να δρομολογεί ποικίλες εξελίξεις λόγω της μεγάλης διάρκειάς της. Ωστόσο δείχνει επιστημονικά άτοπο να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι ιστορικές της συνέπειες δεδομένου ότι δεν έχει ακόμη εκλείψει. Θα επισημάνουμε βέβαια σχετικά την απόλυτη κυριαρχία της τεχνολογίας ακόμη και σε επίπεδο καθημερινότητας, που επιταχύνθηκε λόγω της πανδημίας και η οποία αναμένεται να δρομολογήσει πολλές εξελίξεις και να παγιώσει νέα δεδομένα σε δομές και αξίες. Όλες οι πανδημίες επίσης δείχνουν ότι επηρεάζεται σταθερά είναι η σκέψη των ανθρώπων και οι αξίες τους, καθώς και οι ρατσιστικές εξάρσεις που συνοδεύουν τις πανδημίες. Εκείνο τέλος που παραμένει σταθερό σε όλες τις πανδημίες είναι η απήχησή τους στην Τέχνη και την πολιτιστική δημιουργία γενικότερα καθώς και ο κομβικός ρόλος της Επιστήμης , της πρόληψης και του εμβολιασμού για την διαχείρισή τους. Καταληκτικά στην τωρινή πανδημία η πρόληψη αποτελεί τον πιο σημαντικό πυλώνα για την αποφυγή ανθρωπιστικής, πολιτιστικής και οικονομικής κρίσης.

Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες επιδράσεις των πανδημιών στην Ιστορική εξέλιξη και καλλιτεχνική δημιουργία προς επίρρωση και όσων προαναφέρθηκαν σχετικά:

Λοιμός Αθήνας (κλασική αρχαιότητα): οι δημογραφικές ανακατατάξεις και ο θάνατος του Περικλή οδηγούν στην ήττα των Αθηναίων στον Πελοποννησιακό Πόλεμο και

συνδέονται με μια πολύπλευρη θεσμική και αξιακή κρίση που εκφράζεται μέσα από μια Τέχνη αμφισβήτησης.

Πανώλη Ιουστινιανού (Βυζάντιο) : η δημογραφική και η οικονομική κρίση, καθώς και η κατάρρευση της οικονομίας των πόλεων στρέφει το ενδιαφέρον στην ύπαιθρο, ενισχύει την αγροτική οικονομία ισχυροποιώντας τους μεγάλους γαιοκτημόνες. Ευνοείται έτσι η μετάβαση σε φεουδαρχικά σχήματα, ενώ κλονίζεται η εμπιστοσύνη απέναντι στην κεντρική εξουσία και ενισχύεται η μεταφυσική και δεισιδαιμονική σκέψη.

Μαύρος Θάνατος (μεσαιωνική Ευρώπη): α. η δεισιδαιμονική σκέψη οδηγεί σε ρατσιστική αντιμετώπιση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Εβραίοι, μετανάστες , Ρομά, επαίτες), ευνοεί επίσης την αμφισβήτηση της Επίσημης Εκκλησίας ως φορέα αμαρτίας άρα και θείας τιμωρίας-αρρώστιας. β. οι δημογραφικές ανακατατάξεις μειώνουν τα εργατικά χέρια γεννώντας την ανάγκη για μια τεχνολογική εξέλιξη-λύση, καθώς και για επιστημονική εξέλιξη προκειμένου να γίνει μία ορθολογική διαχείριση των πραγμάτων. Κατ` αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για την μετάβαση στην Νέα Εποχή. γ. Αποδεκατισμός των Αζτέκων δ. κυριαρχεί το μοτίβο του Θανάτου στην Τέχνη υπογραμμίζοντας την ματαιότητα και προσωρινότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, εξελίσσεται η μουσική, ενώ η θεματική της επιδημίας τροφοδοτεί την λογοτεχνία και τον κινηματογράφο μεταγενέστερων αιώνων όπου δίνεται και η διάσταση της αρρώστιας ως κινήτρου για επαναπροσδιορισμό, κάθαρση και αξιοπρέπεια.

Μεταβαίνοντας στις πανδημίες του 19ου και 20ου αιώνα (εκτός εκείνης του κορωναϊού) δεν παρατηρούνται άμεσες ιστορικές εξελίξεις που σχετίζονται με αυτές, αλλά κυρίως επιδράσεις στην σκέψη και την θεματική της Τέχνης, που συμπορεύονται με τις αυξημένες δυνατότητες της καλλιτεχνικής έκφρασης (γελοιογραφία, τέχνη του δρόμου, κοινωνική διαφήμιση, φωτογραφία, κινηματογράφος). Ως πιο χαρακτηριστική επισημαίνουμε την σχέση του AIDS με τον Μεταμοντερνισμό που θα μπορούσε να αποδοθεί ως εξής : το AIDS τροφοδοτεί την ομοφοβία και αυτή με τη σειρά της συμβάλλει στη δημιουργία μιας αντίδραστικής Τέχνης που προστατεύει τις ρατσιστικά ευάλωτες μειονότητες και αντιτάσσει την μαζικότητα στις «κατεστημένες Καλές Τέχνες», τον ελιτισμό, την πρωτοτυπία. Επισημαίνουμε τέλος την αξιοποίηση του χιούμορ , αλλά και της μουσικής για την διαχείριση του ανθρώπινου πόνου. Αναφορικά με την πανδημία του κορωναϊού , που αναμένεται να δρομολογήσει – λόγω κυρίως της σχέσης της με την τεχνολογία, αλλά και λόγω του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος- ποικίλες ιστορικές εξελίξεις , η εργασία δεν εστίασε σε αυτό το σημείο, δεδομένου ότι δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί ο κύκλος της πανδημίας αυτής. Εστίασε όμως στην αναγκαιότητα του εμβολιασμού.

Συμπεράσματα

Ο Καψάλης το 2005 καταγράφει ότι σε ένα σχολικό πρόγραμμα πρέπει: α) να θέτουν όλοι οι εμπλεκόμενοι ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους, β) να ασκούνται οι μαθητές στην αυτογνωσία, ώστε να αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους, γ) να καθορίζουν συγκεκριμένους τρόπους για την επίτευξη των στόχων και δ) να δέχονται ανατροφοδότηση από τα επιτεύγματά τους ή από τον εκπαιδευτικό. Οι στόχοι που τέθηκαν θα ήταν ρεαλιστικοί και επιτεύξιμοι σε συνθήκες μη πανδημίας. Έπρεπε οι υπεύθυνοι του προγράμματος, με δεδομένη την πανδημία, να θέσουν αρχικό στόχο (συγγραφή βιβλίου) και αν οι συνθήκες το επέτρεπαν να τεθεί και ο δεύτερος στόχος (παραγωγή ταινίας).

Οι δράσεις που δεν υποστηρίζονται απόλυτα από σχολικό εγχειρίδιο είναι σημαντικό να φέρουν στο σχεδιασμό τους τη σφραγίδα του/της μαθητή/τριας (Μαρμαγκάς, 2021), κάτι που στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν υλοποιήθηκε απόλυτα. Πρέπει επίσης η υλοποίηση ενός σχολικού προγράμματος απαραίτητα να συνοδεύεται από στοχευμένες εκπαιδευτικές δια ζώσης δράσεις εκτός του σχολείου. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε επιλεγμένους επιστημονικούς χώρους και η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές/τριες να έλθουν σε επαφή με οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, τους βοηθά να το κατανοήσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκτούν θετική στάση απέναντι στην επιστήμη (Mortensen & Smart,

2007). Η δια ζώσης εμπειρία και οι γνώσεις που αυτή παρέχει παραμένουν στη μνήμη των μαθητών/τριών για μεγάλο χρονικό διάστημα (Nadelson & Jordan, 2012). Η πανδημία λειτούργησε ανασταλτικά εφόσον έθεσε περιορισμούς στην αμεσότητα της επικοινωνίας και περιορίζοντας έτσι τις οποιεσδήποτε εξωστρεφείς δράσεις, ενώ δημιούργησε κόπωση σε όλους τους συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να παρεμποδιστεί η αφομοίωση από τους μαθητές των συγκεκριμένων τρόπων για την επίτευξη των στόχων καθώς και η ανατροφοδότηση μεταξύ μαθητών/τριών και υπευθύνων καθηγητών. Με βάση τα προηγούμενα υπήρξε κάποια διαστήματα έλλειμμα καθοδήγησης.

Οι Μιχαήλ και Πρασίνου το 2020 καταγράφουν: είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ποιοτική λειτουργία του αποτελεσματικού σχολείου εξαρτάται και διαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων που επιδρούν παράλληλα και συνδυαστικά, σε επίπεδο δομών και λειτουργίας, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην αποστολή του. Είναι φανερό ότι η αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου μπορεί να διασφαλίσει υψηλά μορφωτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα, προσφέροντας στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και ενεργούς πολίτες στη σύγχρονη κοινωνία. Με την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος ενισχύθηκε η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, διότι απέκτησαν οι μαθητές/τριες μορφωτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα και αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους με τη συμβολή τους στη συγγραφή ενός αξιόλογου βιβλίου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω (τη βιβλιοπαρουσίαση, τα προαναφερθέντα συμπεράσματα και την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου) υποστηρίζεται ότι οι τεθέντες εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί στόχοι του σχολικού προγράμματος επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό.

Αναφορές

Atkinson, J. W. & Birch, D. (1978). An introduction to motivation (rev. ed.). *Van Nostrand, NY*, in Karagiannopoulou E. (1998). Reviewing the approaches to motivation and behaviour regulation. The mediating role of self and social gontext. *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 27/1998*.

Maddi, S. & Kobasa, S. (1984). The Hardy Executive: Health Under Stress. Chicago, IL: Dorsey, in Κάμπτσιος Σ. , & Καραγιαννοπούλου Ε. (2013). Ανθεκτικότητα, ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και η σημασία τους στη μάθηση. Μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση 55/2013.*

Mortensen, M.F. & Smart, K. (2007). Free-choice worksheets increase students exposure to curriculum during museum visits. *Journal of Research in Science Teaching, 44 (9), 1389-114.*

Nadelson, L. & Jordan, J. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *The journal of Educational Research, 105 (3), 220-231.*

Καψάλης, Α. (2005). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη, σελ. 354.

Μαρμαγκάς, Α. (2021). Αξιολόγηση και Επανασχεδιασμός ενός Ομίλου Αριστείας Δημιουργικότητας και Καινοτομίας–Μία περίπτωση μελέτης. *International Journal of Educational Innovation, Vol 3, Issue 3, 182-190.*

Μιχαήλ, Κ. & Πρασίνου, Ο. (2020). Σύγχρονο σχολείο: Διερεύνηση των παραγόντων που ενισχύουν την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία. *International Journal of Educational Innovation, Vol 2 , Issue 5, 78-88.*

Η εξ αποστάσεως δημιουργία μίας Ψηφιακής Αφήγησης: Η συμμετοχή στον Διαγωνισμό του Ιδρύματος Ωνάση «Hack the Map: Η Χάρτα του Ρήγα του Βελεστινλή»

Ζαχαράτου Ευφροσύνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ»
fzaharatou@gmail.com

Κορούλη Αθηνά
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ»
athcorl@yahoo.com

Ντούπα Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ»
evouladoup@gmail.com

Κλάδης Νικόλαος
Τελειόφοιτος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ
nikos.kladis@outlook.com.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η συμμετοχή του 1ου ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟΥ» στον πανελλήνιο διαγωνισμό του Ιδρύματος Ωνάση «Hack the Map: Η Χάρτα του Ρήγα του Βελεστινλή» με εξ αποστάσεως δημιουργία ψηφιακής αφήγησης. Ο σκοπός της εργασίας είναι η διάχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα του συγκεκριμένου εγχειρήματος που περιλαμβάνει την απόδοση ενός λογοτεχνικού έργου μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Στο πλαίσιο αυτό καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά και η μεθοδολογία της ψηφιακής αφήγησης, καθώς και οι επιδιώμενοι μαθησιακοί στόχοι. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μέσα από την εφαρμογή της σε μαθητές/μαθήτριες της Α΄ και της Β' τάξης του Λυκείου και διερευνώνται οι απόψεις των εμπλεκομένων σχετικά με τη συγκεκριμένη διαδικασία μέσω σχετικού ερωτηματολογίου με σκοπό την ανατροφότηση για μελλοντική αξιοποίηση ανάλογων ψηφιακών εργαλείων στην εξ αποστάσεως και στη δια ζώσης εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, μαθητικός διαγωνισμός, Ρήγας Βελεστινλής, Μεγάλη Χάρτα, Νεοελληνικός Διαφωτισμός.

Εισαγωγή

Η αφήγηση υπάρχει από την αρχή της ανθρωπότητας ως αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας των λαών και πηγάζει από την ανάγκη του ανθρώπου να ερμηνεύσει τον κόσμο μέσω ιστοριών (Μελιάδου κ.ά. 2011). Ειδικότερα, ως *ψηφιακή αφήγηση* ορίζεται η αφήγηση, η οποία δημιουργείται με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στον τομέα της εκπαίδευσης η χρήση της ψηφιακής αφήγησης προσφέρει επιπλέον κίνητρα μάθησης στους μαθητές/μαθήτριες, αφού χρησιμοποιεί μέσα οικεία με τα οποία έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενταχθεί σε οποιαδήποτε θεματική ενότητα και μάλιστα σε συνθήκες ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Εκτός αυτού, μέσω της ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές/μαθήτριες δεν εκπαιδεύονται μόνο στη διδακτέα ύλη αλλά αποκτούν και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στη μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία

τους, όπως η διαχείριση πολύπλοκων εργασιών, η περαιτέρω εξοικείωση ή γνωριμία με νέες ψηφιακές τεχνολογίες (Σπανουδάκης, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο αντικείμενο της εν λόγω εργασίας αποτελεί η παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης του σχολείου μας στον πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό «Hack the Map: Η Χάρτα του Ρήγα του Βελεστινλή». Κύριος σκοπός της εργασίας είναι η διάχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα του τρόπου εφαρμογής αυτής της εξ αποστάσεως ψηφιακής δημιουργίας, καθώς και των ιδεών που προέκυψαν, των συμπερασμάτων, καθώς και η άντληση κατάλληλης ανατροφοδότησης για μελλοντική διδακτική χρήση.

Βασική ιδέα και σενάριο

Η κεντρική ιδέα του ψηφιακού μας έργου είναι μία ηθικοερωτική ιστορία που εκτυλίσσεται στην Κωνσταντινούπολη του 18ου αιώνα και περιέχει τον σφοδρό έρωτα ενός νέου, του Γεωργάκη, για μία ωραία και ευγενή κόρη, την Ελενίτζα. Το σενάριο αντλείται από το ομώνυμο βιβλίο, το οποίο τυπώνεται χωρίς όνομα συγγραφέα στη Βιέννη το 1792 και το οποίο θεωρείται έργο του Ιωάννη Καρατζά του Κύπριου (1767-1798). Η συγκεκριμένη ιστορία είναι η πρώτη από τις τρεις συμπεριλαμβανόμενες στο βιβλίο ιστορίες, οι οποίες θεωρούνται ως η πρώτη απόπειρα συγγραφής λογοτεχνήματος με ελεύθερο θέμα στη νεοελληνική λογοτεχνία και παρουσιάζει ιδεολογική συνάφεια με το ανανεωτικό πνεύμα του διαφωτισμού, καρπός του οποίου είναι και η Μεγάλη Χάρτα.

Περίληψη της ψηφιακής αφήγησης

Με αφετηρία την επιπεδογραφία της Κωνσταντινούπολης στη Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή η θεά Τύχη ταξιδεύει στη συνοικία Ψαμαθιά. Η ιστορία εστιάζει στον έρωτα και εν τέλει τον γάμο δύο νέων, του Γιωργάκη και της Ελενίτζας, με φόντο την Πόλη στο τέλος του 18ου αιώνα. Ως στοιχείο δημιουργικής συσχέτισης του λογοτεχνικού κειμένου με τη Χάρτα του Ρήγα επιλέχθηκε το νόμισμα της Αγχιάλου. Το συγκεκριμένο νόμισμα είναι συνδυασμός του Ρήγα και αποτελείται από δύο οπισθότυπους νομισμάτων Αγχιάλου αυτοκρατορικών χρόνων. Στις δύο όψεις του νομίσματος παριστάνονται «Τύχη με τιμόνι και Ἀμάλ: κέρας» και «πλοῖον πλέον σημεῖον ἀγαθῆς τύχης». Ένα, λοιπόν, πλεούμενο, σημάδι αγαθής τύχης, διασχίζει τα θαλασσινά "Χάρτινα ύδατα" και αγκυροβολεί στα Ψαμαθιά. Η αγαθή Τύχη, που βρίσκεται στο τιμόνι του πλεούμενου, καθορίζει έτσι και την πορεία της ερωτικής ιστορίας των δύο νέων.

Επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι

Ως επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι για τους μελλοντικούς χρήστες του ψηφιακού μας έργου ορίζονται:

- Η επαφή με τα προεπαναστατικά δημιουργήματα της «λογοτεχνικής σχολής» του Ρήγα αλλά και τις λογοτεχνικές, αισθητικές και ιδεολογικές αρχές που τη χαρακτηρίζουν. Τα συγκεκριμένα δημιουργήματα αποτελούν σημαντικές προσπάθειες όχι μόνο προς την κατεύθυνση της προβολής της φαναριώτικης λυρικής ποίησης αλλά και προς την ανανέωση του πεζού μυθοπλαστικού λόγου και καταδεικνύουν με τον τρόπο αυτόν την επανάσταση που συντελείται και στον χώρο της λογοτεχνίας.
- Η γνωριμία με ένα κείμενο ιστορικής σημασίας, το οποίο συνιστά το πρώτο έντεχνο πεζό δημιούργημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.
- Η διερεύνηση του τρόπου αποτύπωσης του έρωτα με ανίχνευση των κοινωνικών στερεοτύπων περί φύλου στο ιστορικό και πολιτισμικό συγκείμενο με βάση το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο.
- Η σύνδεση της Χάρτας του Ρήγα με λογοτεχνικά κείμενα που παρήχθησαν στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον, αυτό του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

- Η συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας και της διατοπικότητας βασικών αξιών και ιδεών που προκύπτουν μέσα από το όραμα του Ρήγα και τη Μεγάλη Χάρτα για ελευθερία, ανεξαρτησία και ιστορική συνέχεια του ελληνισμού.
- Η έμπνευση και η δημιουργία νέων συνθέσεων με βάση τις αρχές της διεπιστημονικότητας και της διακαλλιτεχνικότητας από τους χρήστες πλέον του ψηφιακού έργου στο πλαίσιο ενός ευρύτερου πολιτισμικού διαλόγου μεταξύ των ψηφιακών έργων που θα έχουν ως βάση τη Μεγάλη Χάρτα.

Μεθοδολογία υλοποίησης του ψηφιακού έργου

Σε πρώτο στάδιο συγκροτήθηκε η ομάδα των μαθητών/μαθητριών που έλαβαν μέρος στον διαγωνισμό. Σκοπός του διαγωνισμού ήταν η δημιουργία ψηφιακών έργων με βάση τη Μεγάλη Χάρτα, ένα από τα πιο σπουδαία έργα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Ειδικότερα, η ομάδα του σχολείου με ψευδώνυμο «Οι Χαρτορήγες» επέλεξε από τις προτεινόμενες κατηγορίες του διαγωνισμού την κατηγορία της Ψηφιακής Αφήγησης. Ο τίτλος της συμμετοχής ήταν «Πολίτικο Ρομάντζο στα χρόνια των Φώτων». Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν τέσσερις μαθητές και μαθήτριες της Α΄ και Β΄ Λυκείου και τρεις φιλόλογοι σε συνεργασία με τελειόφοιτο του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ στο πλαίσιο αντίστοιχης σύμπραξης που έχει υπογραφεί μεταξύ του 1ου ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – «ΓΕΝΝΑΔΕΙΟΥ» και του εν λόγω τμήματος. Το Ίδρυμα Ωνάση παρείχε τη δυνατότητα πρόσβασης στην αντίστοιχη εκπαιδευτική πλατφόρμα με υποστηρικτικό υλικό για τον διαγωνισμό (Ίδρυμα Ωνάση, 2021: https://classroom.onassis.org/course/view.php?id=2). Ειδικότερα, η μεθοδολογία υλοποίησης της συγκεκριμένης ψηφιακής αφήγησης συμπεριέλαβε τα ακόλουθα στάδια:

- Εστίαση στην επιπεδογραφία της Κωνσταντινούπολης, τις εικόνες και τα σύμβολα, όπως τα νομίσματα και η φιγούρα της Τύχης με βάση τη Μεγάλη Χάρτα.
- Μελέτη της βιβλιογραφίας της σχετικής με τον Ρήγα Βελεστινλή, την Κωνσταντινούπολη, την περίοδο του Διαφωτισμού και τη Μεγάλη Χάρτα (Βελεστινλής Ρ., 1998; Μασσαβέτας Α., 2011; Παζαρλή Μ., 2014).
- Αναζήτηση μίας ιστορίας που διαδραματίζεται στην Κωνσταντινούπολη. Επιλογή της πρώτης ιστορίας από το έργο *«Έρωτος αποτελέσματα»,* η οποία διαδραματίζεται στην Κωνσταντινούπολη και ειδικότερα στη συνοικία των Ψαμαθιών, που αποτυπώνεται μάλιστα και στην αντίστοιχη επιπεδογραφία.
- Ανάγνωση, μελέτη και συζήτηση για την πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου από την ομάδα με βάση συγκεκριμένη βιβλιογραφία (Ξούριας Γ., 2016; Δημαράς Κ., 2002; Καρατζάς Ι., 1989)
- Συγγραφή του σεναρίου από την ομάδα. Αναζήτηση της οπτικής γωνίας (φορέας της αφήγησης ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας) και του βασικού ερωτήματος (η συσχέτιση του έρωτα ελεύθερων ανθρώπων – στο ιδεολογικό πλαίσιο του νεοελληνικού Διαφωτισμού – με τις αξίες, τις ιδέες και το όραμα της ελευθερίας, της επανάστασης και της συνέχειας του ελληνισμού).
- Επεξεργασία – επιμέλεια του σεναρίου με στόχο την οικονομία, την απλότητα της αφήγησης και τον κατάλληλο ρυθμό.
- Έρευνα σε βιβλιογραφία (Μήλλας Α., 2006; Μήλλας Α., Σταματόπουλος Κ., 1990) και ψηφιακά αποθετήρια βιβλιοθηκών, μουσείων, μορφωτικών ιδρυμάτων για τον εντοπισμό των κατάλληλων εικόνων στο πλαίσιο της ψηφιακής αναπαράστασης της ιστορίας (Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλέξανδρου Σούτσου. Ίδρυμα Ευριπίδη Κουτλίδη, 2021; Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, 2021; Ψηφιακό Αρχείο ΕΡΤ, 2021).
- Χωρισμός του σεναρίου σε σκηνές, απόδοση ρόλων στα μέλη της ομάδας και ηχογράφηση του εκφωνημένου κειμένου (σπικάζ).

- Επιλογή της κατάλληλης μουσικής επένδυσης ώστε να φωτισθεί συναισθηματικά το κείμενο («Ο Θούριος» του Ρήγα σε μουσική του Χρήστου Λεοντή: https://www.youtube.com/watch?v=StkcflsDhWQ, 2021) και σύνθεση πρωτότυπης μουσικής από μαθήτρια της ομάδας για το κύριο μέρος της ψηφιακής αφήγησης.
- Συγκέντρωση του υλικού (εικόνων, εκφωνημένου κειμένου, μουσικής) και σύνθεση της ψηφιακής αφήγησης.
- Κοινοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο blog του σχολείου για τον επετειακό εορτασμό των 200 χρόνων από την ελληνική επανάσταση του 1821 (blog 1ου Πρότυπου ΓΕΛ Αθηνών - Γεννάδειου, 2021: https://1modelgenn200.blogspot.com/p/hack-map.html) και αποστολή της συμμετοχής στον διαγωνισμό.

Εργαλεία μελέτης

Ως εργαλεία μελέτης χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα προγράμματα, καθώς και ένα ερωτηματολόγιο ανατροφόδοτησης. Ειδικότερα, τα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν για το ψηφιακό έργο είναι τα εξής: 1) Audacity, 2) OpenShot Video Editor, 3) Photopea Online Photo Editor, 4) Microsoft Paint 3D, 5) https://support.microsoft.com (Επεξεργασία φωτογραφιών και βίντεο στα Windows 10). Τα προγράμματα μέσω των οποίων συνθέσαμε τη ψηφιακή μας αφήγηση στην πλειοψηφία τους διατίθενται δωρεάν και η χρήση τους είναι εύκολη και σχετικά απλή. Σχετικά με το υλικό, το οποίο αντλήθηκε από το διαδίκτυο, δόθηκε προσοχή στα πνευματικά δικαιώματα (η άδεια χρήσης του υλικού να είναι δωρεάν και ελεύθερη για οποιοδήποτε σκοπό).

Η παρούσα δράση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση του ακόλουθου ερωτηματολογίου από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στη δημιουργία της συγκεκριμένης ψηφιακής αφήγησης στο πλαίσιο του αναστοχασμού της ομάδας για την εν λόγω δράση:

Ερωτηματολόγιο Ψηφιακής Αφήγησης

1. Η αφήγησή μας βασίστηκε στην Πρώτη Ιστορία του *Έρωτος Αποτελέσματα*, που αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου. Η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης και η δραματοποίηση μερών του κειμένου βοήθησαν στο να εμβαθύνεις περισσότερο στην ιστορία και τους χαρακτήρες, ναι ή όχι και γιατί;
2. Ποιες παραπάνω γνώσεις αποκόμισες για τη *Μεγάλη Χάρτα* του Ρήγα Βελεστινλή και την Πρώτη Ιστορία του *Έρωτος Αποτελέσματα* μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης;
3. Θεωρείς επιτυχημένη τη σύνδεση της ιστορίας του *Έρωτος Αποτελέσματα* με τη *Χάρτα* του Ρήγα Βελεστινλή, ναι ή όχι και γιατί;
4. Το γεγονός πως η συνεργασία για την ολοκλήρωση της ψηφιακής αφήγησης έγινε εξ αποστάσεως, πιστεύεις πως λειτούργησε θετικά ή αρνητικά και γιατί;
5. Τι σου άρεσε από την όλη διαδικασία και τι θα άλλαζες ή θα διαμόρφωνες διαφορετικά;

Συζήτηση

Από την ανατροφοδότηση της ομάδας προέκυψαν πολύ χρήσιμα συμπεράσματα. Ειδικότερα, μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης και τη δραματοποίηση του κειμένου, οι μαθητές/μαθήτριες εμβάθυναν στην πρώτη ιστορία της συλλογής *Έρωτος Αποτελέσματα*. Με την ανάληψη ρόλων κατανόησαν τους χαρακτήρες και τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, ήρθαν σε επαφή με τα ήθη της εποχής, την αρχιτεκτονική και τον πολιτισμό των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης του 18^{ου} αιώνα. Όσον αφορά τη *Μεγάλη Χάρτα*, δόθηκε η ευκαιρία να ερευνήσουν τις απεικονίσεις και τους τόπους της και να ερμηνεύσουν τους συμβολισμούς της. Η σύνδεση των δύο έργων θεωρήθηκε επιτυχημένη και σε επίπεδο νοηματικό αλλά και σε επίπεδο διακαλλιτεχνικό.

Το γεγονός ότι η διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης έγινε εξ αποστάσεως λειτούργησε σε πολλαπλά επίπεδα. Αφενός, λειτούργησε θετικά ως προς τη δυνατότητα που είχαν τα μέλη να αναζητήσουν πληροφορίες κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών συναντήσεων. Επιπροσθέτως, φαίνεται να βοήθησε τους μαθητές/μαθήτριες και ως προς

την εξοικονόμηση χρόνου (εύκολη και γρήγορη πρόσβαση από την οικία τους) χωρίς όμως να συμβάλει στην ανάπτυξη μεγάλου βαθμού οικειότητας μεταξύ τους (τα μέλη της ομάδας προέρχονταν από διαφορετικές τάξεις και τμήματα). Αρνητικά επηρέασαν και τα τεχνικά προβλήματα που αποσυντόνιζαν τους μαθητές/μαθήτριες. Όπως προκύπτει εξάλλου και από τις απαντήσεις τους, θα προτιμούσαν τον συνδυασμό εξ αποστάσεως και δια ζώσης συνεργασίας. Ολοκληρώνοντας, η εμπειρία της δημιουργίας μίας εξ αποστάσεως ψηφιακής αφήγησης είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εμπλεκόμενους. Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η αποτίμηση ανάλογων εγχειρημάτων, προκειμένου να αποτελέσουν το εφαλτήριο για αντίστοιχες δράσεις με την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στο πλαίσιο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εξάλλου δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα, στον βαθμό που το επέτρεψαν οι συνθήκες, για την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών, την ανταλλαγή ιδεών, τη συνεργασία, την καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού, και κυρίως την ενίσχυση της αίσθησης του *ανήκειν* στη σχολική κοινότητα. Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί η παιδαγωγική και διακαλλιτεχνική αξία που προκύπτει από τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, καθώς παρέχεται η δυνατότητα για γνωριμία με λογοτεχνικά κείμενα ιστορικής αξίας με διερευνητικό τρόπο που προάγει την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών.

Αναφορές

Βελεστινλής Ρ., (1998). «*Η Χάρτα της Ελλάδος*» *Βιέννη* 1796-1797. Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία Μελέτης Φερών - Βελεστίνου – Ρήγα.

Δημαράς Κ., (2002). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός,* Αθήνα, Ερμής.

Καρατζάς Ι., (1989). *Έρωτος Αποτελέσματα*, Mario Vitti (επιμ.), Αθήνα: Οδυσσέας.

Μασσαβέτας Α., (2011). *Κωνσταντινούπολη. Η Πόλη των Απόντων* Αθήνα: Πατάκης.

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος Δ., Μεϊμάρης, Μ., (2011). *Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση*, Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμος 6, σ. 616(Διαθέσιμο:https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681 /, προσπελάστηκε στις 26/08/2021).

Μήλλας Α., (2006). *Πέρα. Το Σταυροδρόμι της Ρωμιοσύνης,* Αθήνα: Μίλητος.

Μήλλας Α., Σταματόπουλος Κ., (1990). *Κωνσταντινούπολη. Αναζητώντας τη Βασιλεύουσα,* Αθήνα: Λούση Μπρατζιώτη.

Ξούριας Γ., (2016). «Σύνθεση και δομή του Έρωτος αποτελέσματα», στο Αγάθος Θανάσης – Ντουνιά Χριστίνα– Τζούμα Άννα (επιμ.), *Λογοτεχνικές διαδρομές. Ιστορία – Θεωρία – Κριτική* (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας Μνήμη Βαγγέλη Αθανασόπουλου), σ. 381-392, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 381-392.

Παζαρλή Μ., (2014). *Ρήγα Βελεστινλή Χάρτα της Ελλάδος: Μια χαρτογραφική προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σπανουδάκης Εμμανουήλ, (2013). *Δικτυακές πλατφόρμες ψηφιακής αφήγησης – η περίπτωση της «Μηλιάς»*, Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, σ. 9. (Διαθέσιμο: https://issuu.com/icte.ecd.uoa/docs/spanoudakis, προσπελάστηκε στις 28/08/2021).

Ψηφιακοί πόροι

Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Αλέξανδρου Σούτσου. Ίδρυμα Ευριπίδη Κουτλίδη. (Διαθέσιμο: https://www.nationalgallery.gr/el, προσπελάστηκε στις 30/06/2021).

Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, Travelogues - Με το βλέμμα των περιηγητών. Τόποι - Μνημεία – Άνθρωποι. (Διαθέσιμο: https://www.google.com/search?q=%2C+https%3A%2F%2Fel.travelogues.gr%2F&oq=%2C+https%3A%2F%2Fel.travelogues.gr%2F&aqs=chrome..69i57.929j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 , προσπελάστηκε στις: 30/06/2021).

Ίδρυμα Ωνάση, Ψηφιακή αφήγηση: https://classroom.onassis.org/course/view.php?id=15

Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα [Πρόσωπα και Θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, λήμμα Ρήγας]. (Διαθέσιμο: https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=69, προσπελάστηκε στις: 30/06/2021).

Η ψηφιακή αφήγηση «Πολίτικο Ρομάντζο στα χρόνια των Φώτων»

Blog 1ου Πρότυπου ΓΕΛ Αθηνών - Γεννάδειου: https://1modelgenn200.blogspot.com/p/hack-map.html, προσπελάστηκε στις: 26/08/2021.

Ίδρυμα Ωνάση, Ψηφιακή αφήγηση: https://classroom.onassis.org/mod/page/view.php?id=433, προσπελάστηκε στις: 6/08/2021.

Video Capture: https://www.youtube.com/watch?v=FkD312OXqg4, προσπελάστηκε στις: 26/08/2021.

Μουσική: https://www.youtube.com/watch?v=StkcflsDhWQ, προσπελάστηκε στις: 26/08/2021.

Καινοτόμα Εκπαιδευτική Δράση: Τα Playmobil στην Επανάσταση του '21

Θεοχαράτου Ευγενία
Εκπαιδευτικός ΠΕ81, 4[Ο] Γυμνάσιο Ρεθύμνου,
djennycfu@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα εκπαιδευτική δράση αποτελεί μια εναλλακτική μαθητική δράση, βασισμένη στην ομαδική κατασκευή, στο πλαίσιο του εορτασμού των 200 χρόνων από την Ελληνική Επανάσταση του 1821. Σκοπός της δράσης αυτής είναι να εμπλακούν οι μαθητές με τρόπο πρωτότυπο και δημιουργικό στον εορτασμό αυτό, να δημιουργήσουν συνεργατικές κατασκευές με ήρωες τα Playmobil και θεματολογία την Ελληνική Επανάσταση και να τιμήσουν με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο τους αγωνιστές εκείνης της εποχής.

Οι μαθητές μέσω σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, κλήθηκαν να αναπαραστήσουν μέσω κατασκευών, δύο σκηνές από την Ελληνική Επανάσταση. Αφού μελέτησαν διάφορα ιστορικά γεγονότα και ανακάλυψαν έργα Τέχνης που τα αναπαριστούν, οι σκηνές που επέλεξαν να αναπαραστήσουν ήταν α) ο όρκος των Φιλικών και β) ο χορός του Ζαλόγγου. Οι μαθητές συνεργάστηκαν άρτια, αυτενέργησαν με ζήλο και ολοκλήρωσαν την ομαδικές τους κατασκευές με απόλυτη επιτυχία. Η νέα γνώση αποκτήθηκε με τρόπο βιωματικό και οι μαθητές καλλιέργησαν νέες δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική δράση, Playmobil, ομαδική κατασκευή, Ελληνική Επανάσταση, 1821

Εισαγωγή

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων λόγω του καινοτόμου χαρακτήρα τους, συμβάλλουν στην αλλαγή και τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού σχολείου. Βασικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών είναι η χρήση πρωτοποριακών διδακτικών μεθόδων, όπως οι βιωματικές μορφές μάθησης και οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς επίσης η διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mateusen, 2003). Οι βασικές αρχές που εφαρμόστηκαν κατά την υλοποίηση της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης, είναι:

Η μαθητοκεντρική διαδικασία μέσω της ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών, της χρήση συμμετοχικών και ενεργών διδακτικών τεχνικών και της αξιοποίησης μεθόδων όπως είναι η συζήτηση.

Η συνεργατική μάθηση που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και αλληλόδραση των μελών των ομάδων εργασίας, αλλά και των ομάδων μεταξύ τους. Ως συνεργατική διδασκαλία νοείται η εργασία, η οποία θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς την άμεση και κατευθυνόμενη επίβλεψη του δασκάλου, κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται μαζί σε μια μικρή ομάδα, στην οποία ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει σε μια συλλογική εργασία καθορισμένη με σαφήνεια (Cohen, 1994).

Η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, αξιοποιώντας διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και κατασκευής. Μέσω της βιωματικής μάθησης προσφέρετε μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση και στη μάθηση, η οποία προωθεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Έτσι οδηγούμαστε στη παροχή κινήτρων αναζήτησης περισσότερων πληροφοριών πάνω στο αντικείμενο μελέτης, χωρίς την εμμονή στην παραδοσιακή αφομοίωση αυτού (Ματσαγγούρας, 2005). Παράλληλα, η ανακαλυπτική μάθηση βασίζεται στην αρχή ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της δράσης τους σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Μέσα από τον πειραματισμό και την πρακτική, οι μαθητές ανακαλύπτουν αρχές ή αναπτύσσουν δεξιότητες και έτσι επέρχεται η κατάκτηση του

αφηρημένου ή η ανακάλυψη της γνώσης με ταυτόχρονη ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Σμυρναίου, 2018).

Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος. Η διαθεματικότητα αναφέρεται στο τρόπο που οργανώνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα καταργώντας ως πλαίσιο επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα σχολικά μαθήματα. Παράλληλα, η διαθεματικότητα αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα και τη προσεγγίζει μέσω της διερεύνησης θεμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές. Οι διαθεματικές δράσεις οργανωμένες σε διάφορα μοντέλα, εκτείνονται από το απλό ή συνδετικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη διαφόρων ειδικοτήτων) και τη μέθοδο project (Ματσαγγούρας, 2002).

Η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση και η ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών. Η δημιουργικότητα είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης σκέψης, η οποία καλλιεργείται διαφορετικά στον κάθε άνθρωπο. Υποχρέωση της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει αυτή την ιδέα. Η δημιουργικότητα σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό και με τα μικρά καθημερινά προβλήματα της ζωής (Δημόπουλος, 2007).

Η παρούσα εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2020-21 με αφορμή τον εορτασμό για τα 200 χρόνια από την Επανάσταση του 1821 από τους μαθητές του Γ4 του 4ου Γυμνασίου Ρεθύμνου. Ως πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, εντάσσεται στη Κεντρική Θεματική Ενότητα: Διακόσια χρόνια από την Επανάσταση του 1821.

Βασικός σκοπός της δράσης είναι να τιμήσουν οι μαθητές μας, με τρόπο πρωτότυπο και δημιουργικό, τα ιστορικά γεγονότα και τους βασικούς ήρωες της Ελληνικής Επανάστασης του 1821. Επιμέρους στόχοι της εκπαιδευτικής δράσης είναι οι μαθητές μέσα από βιωματικές και συνεργατικές μεθόδους και τεχνικές να αναγνωρίσουν την αξία της Τέχνης μέσα από ψηφιακές εκθέσεις, άρθρα και έργα Τέχνης με σχετική θεματολογία, να μελετήσουν ιστορικά γεγονότα από την Επανάσταση του 1821, να αναπτύξουν την ικανότητα λήψεως ομαδικών αποφάσεων, να καλλιεργήσουν τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, να οξύνουν τη δημιουργικότητά τους, να καλλιεργήσουν την ικανότητα εύρεσης κατάλληλων λύσεων σε τεχνικά προβλήματα, να αναπτύξουν τεχνικές δεξιότητες μέσω κατασκευών, να εμπλουτίσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και να καλλιεργήσουν ικανότητες προβολής και παρουσίασης της δράσης.

Αρχικά παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής δράσης, δηλαδή παρουσιάζονται η μεθοδολογία υλοποίησης, τα πεδία σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών και οι τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια περιγράφονται διεξοδικά τα τέσσερα στάδια υλοποίησης της δράσης.

Μεθοδολογία Υλοποίησης

Η υλοποίηση του προγράμματος στηρίζεται στις αρχές και τις τεχνικές της βιωματικής μάθησης και της ενεργητικής συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει την ενεργοποίηση των μαθητών μέσω εικονικής ξενάγησης σε ψηφιακό μουσείο και μελέτη ψηφιακών άρθρων, καταιγισμό ιδεών, ανάλυση έργων Τέχνης με θέμα την ελληνική Επανάσταση, συζήτηση, ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων, χωρισμό σε ομάδες και προσδιορισμό θεματολογίας, κατασκευή με χρήση κατάλληλων εργαλείων και υλικών και τέλος παρουσίαση της δράσης στο σχολείο και σε διάφορους φορείς.

Πεδία Σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών

Το θέμα προσεγγίστηκε διεπιστημονικά και διαθεματικά, αφού περιλαμβάνει στοιχεία από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Τα μαθήματα που εμπλέκονται και αξιοποιούνται στη συγκεκριμένη δράση είναι η Ιστορία με τη μελέτη ιστορικών γεγονότων από την Επανάσταση του 1821, τα Εικαστικά με την ανάλυση και αναπαράσταση έργων Τέχνης, η Τεχνολογία μέσω της χρήσης εργαλείων, της επεξεργασίας υλικών και τη κατασκευή και τέλος η Πληροφορική με τη ψηφιακή περιήγηση και μελέτη ψηφιακών άρθρων και τη

δημιουργία παρουσίασης PowerPoint και βίντεο για την παρουσίαση της δράσης μας σε σχετικές εκδηλώσεις.

Τρόποι Διάχυσης Αποτελεσμάτων

- Παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης στο σχολείο μας.
- Παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης στη "Διήμερη Εκδήλωση Παρουσίασης Εκπαιδευτικών Δράσεων στο πλαίσιο του Εορτασμού των 200 χρόνων από την Ελληνική Επανάσταση του 1821" από το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κρήτης.
- Συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σχολικού Μουσείου Δ. Ρεθύμνης στο πλαίσιο της έκθεσης: «Το ελληνικό σχολείο και το 1821» στο «Σπίτι του Πολιτισμού».

Στάδια Υλοποίησης Εκπαιδευτικής Δράσης

Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης.

1ο Στάδιο: Ενεργοποίηση μαθητών

Οι μαθητές στην αρχή της εκπαιδευτικής δράσης περιηγούνται εικονικά στην πολύ ξεχωριστή ψηφιακή έκθεση "Το '21 αλλιώς: Η Ελληνική Επανάσταση με φιγούρες και διοράματα PLAYMOBIL" από το Μουσείο Ελιάς και Ελληνικού Λαδιού. Η έκθεση αποτελεί πρωτότυπη προσέγγιση όλων όσων διαδραματίστηκαν, από τους προεπαναστατικούς χρόνους μέχρι και την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Μικρόσωμες πολύχρωμες φιγούρες PLAYMOBIL «συνθέτουν» πεδία μαχών, αναπαριστούν ιστορικά γεγονότα, περιγράφουν σκηνές καθημερινότητας, απεικονίζουν σημαίνουσες μορφές του Αγώνα (Σύνδεσμος Ψηφιακής Περιήγησης).

Στη συνέχεια, μέσα από ψηφιακά άρθρα (Άρθρο 1, Άρθρο 2) , οι μαθητές γνωρίζουν τον Πέτρο Καμινιώτη, έναν έφηβο που το χόμπι του είναι να ντύνει φιγούρες Playmobil με παραδοσιακές ελληνικές φορεσιές . Η ψηφιακή περιήγηση και η μελέτη ψηφιακών άρθρων έγινε κατά την διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, γεγονός που διευκόλυνε την διαδικασία αφού οι μαθητές ήταν ήδη συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο. Μια τέτοια διαδικασία θα μπορούσε να υλοποιηθεί φυσικά και κατά τη δια ζώσης διδασκαλία με τη χρήση τάμπλετ ή μέσα στο εργαστήριο πληροφορικής.

2Ο Στάδιο: Παρουσίαση του προβλήματος

Κατά το 2ο Στάδιο, οι μαθητές εισάγονται στο περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαιδευτικής δράσης. Αφού ενημερώνονται για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, χωρίζονται σε δύο ομάδες εργασίας και καλούνται μέσω καταιγισμού ιδεών να προτείνουν τις πιο ενδιαφέρουσες «σκηνές» της Ελληνικής Επανάστασης. Οι προτάσεις των μαθητών καταγράφονται και στη συνέχεια γίνεται αναζήτηση από τους μαθητές για έργα Τέχνης που να αναπαριστούν ή να περιγράφουν τις σκηνές που προτάθηκαν. Μετά από συζήτηση η κάθε ομάδα επιλέγει κατόπιν ψηφοφορίας τη σκηνή με την οποία θα ασχοληθεί και θα αναπαραστήσει μέσω μιας μικρής μακέτας με ήρωες τα μικρά Playmobil.

Οι μαθητές του σχολείου μας που συμμετείχαν στη δράση επέλεξαν να αναπαραστήσουν τις παρακάτω σκηνές:

Ομάδα 1 - Σκηνή 1η: «Ο όρκος των Φιλικών», βασισμένη στον πίνακα του Επτανήσιου ζωγράφου Διονυσίου Τσόκου «Ο Όρκος του Φιλικού» (1849).

Ομάδα 2 - Σκηνή 2η: «Ο χορός του Ζαλόγγου», εμπνευσμένη από το θρύλο με πυρήνα το ιστορικό γεγονός που συνέβη μετά την οριστική κατάληψη του Σουλίου από τα στρατεύματα του Αλή πασά.

3Ο Στάδιο: Κατασκευές

Η κάθε ομάδα επιλέγει κατόπιν συζήτησης και συγκεντρώνει τα εργαλεία και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει για την ολοκλήρωση της κάθε σκηνής. Οι μαθητές συναποφασίζουν, συνεργάζονται, αυτενεργούν και δημιουργούν αξιοποιώντας τα ταλέντα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Ορίζουν υποομάδες και αναλαμβάνουν επιμέρους ρόλους. Κάποιοι μαθητές ασχολούνται με τη δημιουργία των σκηνικών, άλλοι με τη δημιουργία των φιγούρων δημιουργώντας μόνοι τους τις παραδοσιακές στολές των ηρώων, κάποιοι αναλαμβάνουν το ρόλο του φωτογράφου και κάποιοι άλλοι ασχολούνται με την προετοιμασία της παρουσίασης της όλης δράσης (δημιουργία παρουσίασης PowerPoint η οποία είναι αναρτημένη Εδώ και βίντεο). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το στάδιο είναι να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και να τους καθοδηγεί όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ξύλο, χαρτόνι, μακετόχαρτο, πηλός, διαφάνεια, χαρτί, γυψόγαζα, ψεύτικο γρασίδι, πέτρες, ύφασμα, χρώματα και κόλλες ενώ τα εργαλεία που χρειάστηκαν ήταν πριόνι, λίμα, κοπίδι, ψαλίδι, πιστόλι σιλικόνης, χάρακας και πινέλα.

Όλα τα στάδια της κατασκευής φωτογραφίζονται από τους μαθητές, έτσι ώστε να μπορούν να τα παρουσιάσουν.



Εικόνα 1. «Ο όρκος των Φιλικών» και «Ο χορός του Ζαλόγγου» - Μαθητικές κατασκευές

4ο Στάδιο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής δράσης

Αφού έχουν δημιουργηθεί από τους μαθητές στο προηγούμενο στάδιο η παρουσίαση PowerPoint και το αντίστοιχο βίντεο της εκπαιδευτικής δράσης, αντιπροσωπεία των μαθητών αναλαμβάνει να παρουσιάσει τη δράση μας.

Η διάχυση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής δράσης έγινε σε 3 επίπεδα. Σε σχολικό επίπεδο, παρουσιάζοντας τη δράση μας στη σχολική κοινότητα κατά τη διάρκεια σχετικής εκδήλωσης, σε τοπικό επίπεδο, συμμετέχοντας με βίντεο της δράσης μας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σχολικού Μουσείου Δ. Ρεθύμνης στο πλαίσιο της έκθεσης: «Το ελληνικό σχολείο και το 1821» μέσω έκθεσης στο «Σπίτι του Πολιτισμού» και σε περιφερειακό επίπεδο, παρουσιάζοντας την εκπαιδευτική δράση μας στη "Διήμερη Εκδήλωση Παρουσίασης Εκπαιδευτικών Δράσεων στο πλαίσιο του Εορτασμού των 200 χρόνων από την Ελληνική Επανάσταση του 1821" από το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κρήτης.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη συγκεκριμένη καινοτόμα δράση καλλιεργήθηκαν η συνεργασία, η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση, η αυτενέργεια των μαθητών και η νέα γνώση αποκτήθηκε μέσω την βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Η αποτελεσματική συνεργασία και η αυτενέργεια ήταν χαρακτηριστικό της όλης εργασίας των μαθητών. Μετά το πέρας του σταδίου της ενεργοποίησης των μαθητών και αφού παρουσιάστηκε η στοχοθέτηση της δράσης, οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους ενώ ο καταμερισμός της εργασίας και η δημιουργία επιμέρους ομάδων εργασίας έγινε εξ ολοκλήρου από τους ίδιους. Μέσω του καταιγισμού ιδεών οι μαθητές ανακάλεσαν τις σημαντικότερες στιγμές της ελληνικής

Επανάστασης ενισχύοντας τις ιστορικές τους γνώσεις και αφού ευαισθητοποιήθηκαν καλλιτεχνικά ερχόμενοι σε επαφή με έργα Τέχνης που απεικονίζουν τις διάφορες σκηνές, κλήθηκαν να επιλέξουν και να κατασκευάσουν δύο σκηνές τις ελληνικής Επανάστασης. Έμαθαν να χρησιμοποιούν εργαλεία κατάλληλα για τις κατασκευές τους και επέλεξαν υλικά πρωτότυπα και λειτουργικά μελετώντας τις ιδιότητές τους. Οι κατασκευές ήταν αποτέλεσμα πολύ καλά συντονισμένης ομαδικής εργασίας, της οποίας ο συντονισμός έγινε από τους ίδιους τους μαθητές και η καθοδήγηση που χρειάστηκε να δοθεί ήταν ελάχιστη. Παράλληλα καλλιεργήθηκαν δεξιότητες παρουσίασης και νέων τεχνολογιών.

Η διαθεματική προσέγγιση του θέματος ώθησε τους μαθητές να εμπλακούν στην εκπαιδευτική δράση με αξιοσημείωτο ενδιαφέρον και αξιοποιώντας διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, κατασκευής, πειραματισμού και πρακτικής η νέα γνώση αποκτήθηκε βιωματικά. Όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν λειτούργησαν άριστα και παρά το σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα που διέθεταν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τις κατασκευές τους, το αποτέλεσμα ήταν άρτιο και άκρως ικανοποιητικό. Οι μαθητές χάρηκαν πολύ την όλη διαδικασία, εργάστηκαν με μεγάλη όρεξη και ζήλο, συνεργάστηκαν άψογα, η νέα γνώση αποκτήθηκε με βιωματικό τρόπο και το αποτέλεσμα τους ικανοποίησε πλήρως. Τέλος, η εκπαιδευτική δράση δέχτηκε πολύ θετική κριτική στο σύνολό της.

Αναφορές

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research,* 64(1), 4-7. doi:10.2307/1170744

Hulot M. (2017). *PlaymoGreek, δηλοδή τα Playmobil ως Βλάχες, Καραγκούνες και Σαρακατσάνες.* (Διαθέσιμο: https://www.lifo.gr/now/greece/playmogreek-diladi-ta-playmobil-os-blahes-karagkoynes-kai-sarakatsanes, προσπελάστηκε στις 2/02/2021)

Mateusen, L. (2003). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανοίγουν το δρόμο για καινοτόμα και δημιουργικά σχολεία. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση (σελ. 235-250)* Αθήνα: Μεταίχμιο

Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο Β. Κουλαϊδής (Ed.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 223-240) (Διαθέσιμο: http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf, προσπελάστηκε στις 10/06/2021)

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (7), 19-36* (Διαθέσιμο: https://szygouras.eu/themata/epal06/matsagouras-diathem.pdf, προσπελάστηκε στις 10/06/2021)

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοικεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης

Μπιτολάς Δ. (2019). *Πέτρος Καμινιώτης: Ο 22χρονος Έλληνας που ντύνει Playmobil με παραδοσιακές ελληνικές φορεσιές.* (Διαθέσιμο: https://www.enimerotiko.gr/ellada/22chronos-ellinas-ntynei-playmobil-me-paradosiakes-ellinikes-foresies-kai-to-apotelesma-einai-ekpliktiko/, προσπελάστηκε στις 2/02/2021)

Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (2020-2021). ΥΠΑΙΘ (Διαθέσιμο: https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/genika/1037-sxediasmos-ylopoihsh-programmatwn-scholikwn-drasthriothtwn προσπελάστηκε στις 8/06/2021)

Σμυρναίου, Ζ. (2018). *Νέες εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.* Αθήνα: Ηρόδοτος

Φιλική Εταιρεία – Οι Πρωτεργάτες «Ο όρκος του Φιλικού» (2011). *Αργολική Αρχειακή Βιβλιοθήκη Ιστορίας και Πολιτισμού.* (Διαθέσιμο: https://argolikivivliothiki.gr/2011/02/16/, προσπελάστηκε στις 2/02/2021)

Ausgewähltes Virtuelles Europa (AVE) - Επιλεγμένη Εικονική Ευρώπη: Erasmus+ & eTwinning έργο

Χαρδαλούπα Ιωάννα, MEd
Εκπαιδευτικός ΠΕ07, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών,
johanna.gr@gmail.com

Πλακούδα Αικατερίνη, PhD
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών,
katplalin2@gmail.com

Πούλου Παρασκευή, PhD
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.03, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών,
ppoulou@gmail.com

Διπλάρη Χριστίνα, PhD
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών,
cdiplari@gmail.com

Σχοινάς Βασίλειος, MEd
Διευθυντής, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών,
bcxoivac@gmail.com

Περίληψη

Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ & eTwinning μεταξύ 4 διαφορετικού τύπου Σχολεία. Οικονομία & διοίκηση, μεταφορές & τοπικά προϊόντα, τουρισμός, εκπαίδευση ήταν οι 4 θεματικές του έργου. Το έργο εστιάζει στη χρήση εικονικής και την επαυξημένης πραγματικότητας (Virtual Reality - Augmented Reality). Οι συμμετέχοντες γνώρισαν διαφορετικά διαδικτυακά εργαλεία ή/και εφαρμογές σε κάθε συνάντηση των εταίρων. Λόγω της πανδημίας η τελευταία συνάντηση έγινε διαδικτυακά. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν κι άλλες πλατφόρμες επικοινωνίας (MS Teams, Webex, Zoom, Google Meets) εκτός από εφαρμογές: Google Cardboard Camera, HP Reveal, Metaverse, Sutori, Google Slides, Google Word, Canva, Padlet, Wakelet, Book Creator, Jamboard, Mentimeter, Twinspace, Forum, Chat.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus+, eTwinning, project, διαδικτυακές εφαρμογές

Εισαγωγή

Όραμα του ΠΓΠΠ εδώ και χρόνια είναι η ευρωπαϊκή διάσταση κι επιδιώκεται σε όλα τα μαθήματα κι απ' όλους τους εκπαιδευτικούς του (https://wke.lt/w/s/_e7cBw). Οι διακρίσεις που έχει λάβει, επικυρώνουν την πορεία που επιλέχθηκε.

Το έργο «AVE - Ausgewähltes Virtuelles Europa» [(Επιλεγμένη Εικονική Ευρώπη), Erasmus+K229 & eTwinning έργο] είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας των τεσσάρων (4) εταιρικών Σχολείων (Vienna Business School-HAK/HAS Mödling/Αυστρία | Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών/Ελλάδα | IISS "Salvatore Pugliatti" Ταορμίνα/Ιταλία | Põlva Gümnaasium/Εσθονία) να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να εντρυφήσουν στις πολιτιστικές διαφορές και να εστιάσουν στο κοινό έδαφος εντός της ΕΕ, καθώς και την ευκαιρία να «νιώσουν» μέλη της ΕΕ με καινοτόμο και συναρπαστικό τρόπο, χρησιμοποιώντας εφαρμογές VR και AR, αλλά και διάφορες άλλες μορφές κυρίως διαδικτυακών μέσων και εφαρμογών. Το έργο απαιτούσε την διερεύνηση και την ενεργή χρήση και εφαρμογή νέων τεχνολογιών, μιας και ήταν απαραίτητες για την πραγμάτωση κι

ολοκλήρωσή του. Χωρίς πλατφόρμες επικοινωνίας όπως το TwinSpace του eTwinning, το Google Meet κ.λπ., το έργο δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί πλήρως. Οι ακόλουθες εφαρμογές χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των στόχων του έργου: Google Card Board Camera + App, HP Reveal, Metaverse, Sutori, Padlet, Videos με QR-Code, ThingLink, Book Creator, Tour Creator (Google VR), Mentimeter, AnswerGarden, Wakelet, Flipgrid, Jamboard και Canva. Λεπτομέρειες και παραδείγματα χρήσης είναι καταγεγραμμένα στο Εγχειρίδιο, το οποίο βρίσκεται στο TwinSpace ως PDF. (https://twinspace.etwinning.net/77317/pages/page/865166 & https://wke.lt/w/s/19MttX) και είναι προσβάσιμο σε όλους. Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της εικονικής συνάντησης (περιγράφετε αναλυτικά παρακάτω), καταγράφηκαν σε μια λίστα ελέγχου με συμβουλές και προτάσεις για κάθε ενδιαφερόμενο. Είναι διαθέσιμη διαδικτυακά στο Twinspace (https://twinspace.etwinning.net/77317/home), στην ιστοσελίδα του έργου (https://ave-2018-2020.weebly.com/), στην σελίδα padlet (https://padlet.com/n_pippan/exy50idoaac0)

Μέθοδος

Ακολουθήθηκε το μοντέλο της Μάθησης βασισμένη στη διερεύνηση προβλήματος (Project-based learning – PBL), το οποίο είναι ένα μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο, που βασίζεται στην έρευνα και στο οποίο οι μαθητές ασχολούνται με ένα αυθεντικό, ασαφώς δομημένο πρόβλημα που απαιτεί περαιτέρω έρευνα (Jonassen & Hung, 2008). Οι μαθητές εντοπίζουν τα κενά στις γνώσεις τους, διεξάγουν έρευνα, και να εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν για να αναπτύξουν λύσεις και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους (Barrows, 1996). Μέσα από τη συνεργασία και την έρευνα, οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν την επίλυση προβλημάτων (Norman & Schmidt, 1992), τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Gijbels et al., 2005), τη συμμετοχή στην εκμάθηση (Dochy et al., 2003), και το εγγενές κίνητρο.

Σ' αυτό το έργο υπήρχαν πολλά ερωτήματα κι απορίες των μαθητών/τριών λόγω και των θεματικών του έργου. Μέσω διερεύνησης, έρευνας, συζητήσεων και συνεντεύξεων με ειδήμονες μπόρεσαν οι συμμετέχοντες μαθητές να ενημερωθούν στις θεματικές του έργου και να ετοιμάσουν κατόπιν τις παρουσιάσεις τους.

Οι δια ζώσεις Συναντήσεις μας

Οι διαφορετικοί τύποι Σχολείων και τοποθεσιών των εταίρων βοήθησαν στην ενασχόληση με θέματα όπως οικονομία & διοίκηση, τουρισμός, τέχνη και πολιτισμός, εκπαίδευση, ιστορία, βιομηχανία & μεταφορές.

Καθώς το VBS HAK / HAS Mödling είναι επαγγελματική σχολή επιχειρήσεων, η Θεματική της πρώτης συνάντησης του έργου ήταν η οικονομία και η επιχειρηματικότητα. Οι συμμετέχοντες έμαθαν περισσότερα για το πώς μπορεί να διαχειριστεί κάποιος μία/την εταιρεία (του). Κάθε εταίρος παρουσίασε χαρακτηριστικά της οικονομικής κατάστασης της πατρίδας του, καθώς και κάποια εξέχουσα επιχείρηση της περιοχής του. Οι μαθητές/τριες του ΠΓΠΠ επέλεξαν να παρουσιάσουν μια τοπική επιχείρηση (Coffee Island). Ο κ. Κωνσταντινόπουλος, CEO της εταιρίας, επισκέφτηκε 2 φορές το Σχολείο μας κι ενημέρωσε διεξοδικά και πολύ αναλυτικά τους/τις μαθητές/τριες. (https://wke.lt/w/s/19MttX). Δεν μπορούσε βέβαια να απουσιάζει και η παρουσίαση της «Ολυμπίας Οδού». Οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν κι έμαθαν να χρησιμοποιούν στην συνεργατική τους εργασία τις εφαρμογές Google Cardboard Camera και HP Reveal.

Κατά την 2η συνάντηση των εταίρων στην Πάτρα, λόγω της ειδικής θέσης της πόλης (λιμάνι, εμπόριο, μεταφορά εμπορευμάτων, βιομηχανίες), η θεματική ήταν μεταφορές και τοπικά προϊόντα. Η ομάδα επισκέφτηκε την εταιρία «ΚΟΥΝΙΝΙΩΤΗΣ» κι ενημερώθηκε για την παραγωγή & το εμπόριο σταφίδας. Επειδή αυτό ήταν το αντικείμενο της τελικής συνεργατικής εργασίας των μαθητών, είχε ετοιμαστεί φύλλο εργασίας για κάθε μία από τις 4 υποομάδες που δημιουργήθηκαν. Το Μουσείο της Γέφυρας «Χ. Τρικούπης», τις εγκαταστάσεις της «Ολυμπίας Οδού» έξω από την Πάτρα, αλλά και στην Βιομηχανική

Περιοχή, μεταξύ άλλων, ξεναγήθηκε η ομάδα στο εργοστάσιο επεξεργασίας καφέ της Coffee Island. Οι Έλληνες μαθητές ετοίμασαν παρουσίαση στα Ελληνικά-Γερμανικά-Αγγλικά για σταφίδα & ελιά, αλλά κι ένα βίντεο (Γερμανικά-Αγγλικά) για 5 αξιοθέατα της Πάτρας. Coffee Island & «Ολυμπία Οδός» είχαν ήδη παρουσιαστεί στην Αυστρία. Πριν την έναρξη των εργασιών των μεικτών ομάδων, δύο μαθητές του ΠΓΠΠ παρουσίασαν στην ολομέλεια τις εφαρμογές METAVERSE και SUTORI. Η χρήση τους βοήθησε στην δημιουργία & ολοκλήρωση των εργασιών (http://bit.ly/avePatras). Οι εταίροι μας βίωσαν μάλιστα λίγη «καρναβαλική τρέλα» συμμετέχοντας στον εορτασμό της Τσικνοπέμπτης στο Σχολείο μας και στην «Παρέλαση των Μικρών» το Σάββατο μετά.

Η 3η συνάντηση έγινε στην Ταορμίνα κι επειδή το συνεργαζόμενο σχολείο, IISS S.PUGLIATTI, επικεντρώνεται στον τουρισμό, έτσι οι συμμετέχοντες έμαθαν περισσότερα για τα ξενοδοχεία και για διάφορες μορφές τουρισμού. Επισκεφτήκαμε διαφορετικά ξενοδοχεία στην Ταορμίνα και στα βόρεια της Σικελίας, τα οποία μας έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες για την γκάμα των διαθέσιμων ξενοδοχείων στο νησί της Σικελίας. Ήταν επίσης ωραίο που μερικοί μαθητές στο σχολείο υποδοχής με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν στις δραστηριότητες του έργου μας. Η δημιουργία βίντεο με QR-Code και η χρήση Book Creator ήταν οι εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν για την δημιουργία και παρουσίαση των τελικών συνεργατικών εργασιών. Την εφαρμογή Book Creator παρουσίασε σε όλους ένας Έλληνας μαθητής.

Υλοποίηση της 4ης Συνάντησης εν καιρώ πανδημίας

Η 4η δια ζώσης συνάντηση είχε προγραμματιστεί να λάβει χώρα τέλη Μαρτίου 2020 στην Εσθονία. Εκεί επρόκειτο να βρεθούν όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία (Vienna Business School-HAK/HAS Mödling/Αυστρία - συντονιστικό, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών/Ελλάδα, IISS ”Salvatore Pugliatti” Ταορμίνα/Ιταλία, Põlva Gümnaasium/Εσθονία), όμως λόγω της πανδημίας ακυρώθηκε η συνάντηση. Αλλά ό,τι δεν έγινε δια ζώσης υλοποιήθηκε 1 χρόνο μετά εξ αποστάσεως. Ήταν επιθυμία και των τεσσάρων συντονιστών να προσπαθήσουν να ολοκληρώσουν το έργο. Με οργάνωση, συντονισμό των ενεργειών τους και πολλές εργατοώρες εργασιών/συνεννοήσεων/διασκέψεων, η επιθυμία των Συντονιστριών πραγματοποιήθηκε. Η τελευταία συνάντηση υλοποιήθηκε από 15 Φεβρουαρίου έως 16 Μαρτίου 2021.

Η «πρόβα generale» έγινε στις 9 Φεβρουαρίου 2021, όταν όλα τα εταιρικά Σχολεία συνδέθηκαν στην πλατφόρμα MS Teams του συντονιστικού Σχολείου της Αυστρίας για τον εορτασμό του «Safer Internet Day 2021».

Ακολούθησε μια ασύγχρονη εβδομάδα επικοινωνίας (15.-19.02.2021), όπου όλοι οι συμμετέχοντες στο έργο μαθητές/τριες παρουσίασαν τον εαυτό τους στο Forum του Twinspace, την πλατφόρμα των έργων eTwinning, μιας και το έργο έχει καταχωρηθεί και ως έργο eTwinning.

Στις 25.02.2021 πραγματοποιήθηκε η 1η ζωντανή εξ αποστάσεως συνάντηση των μαθητών/τριων και των τεσσάρων συνεργαζόμενων Σχολείων. Θέμα της συνάντησης: Γνωρίζουμε την Εσθονία. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν από την συντονίστρια της Εσθονίας σε τέσσερις μικτές ομάδες, όπου και παρέμειναν μέχρι το τέλος αυτής της συνάντησης. Σε κάθε ομάδα είχαν δοθεί ψηφιακές πηγές και μέσα από συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων κατέληξαν να γράψουν τις δικές τους εντυπώσεις σε συνεργατική παρουσίαση (Google Slides).

Εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες μιας ζωντανής εξ αποστάσεως συνάντησης χρησιμοποιήθηκαν πολλές και διαφορετικές διαδικτυακές εφαρμογές, ξεκινώντας από τον τρόπο επικοινωνίας/συνεργασίας μας. Τα μέλη της κάθε ομάδας (η Α, η Β, η Γ και η Δ) συναντιόνταν διαδικτυακά σε διαφορετικές πλατφόρμες: η Α ομάδα Microsoft Teams, η Β ομάδα Webex, η Γ ομάδα Google Meet και η Δ ομάδα Zoom, μιας και σε κάθε ένα εκ των 4 συνεργαζόμενων Σχολείων χρησιμοποιείται άλλη πλατφόρμα επικοινωνίας.

Στις 02.03.2021 είχαμε την 2η ζωντανή εξ αποστάσεως συνάντηση των μαθητών/τριών και των τεσσάρων συνεργαζόμενων Σχολείων. Θέμα της συνάντησης: Γνωρίζουμε τα συνεργαζόμενα Σχολεία. Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι πάλι σε τέσσερις μικτές ομάδες απάντησαν σε ερωτήσεις που βρίσκονταν στο Forum του Twinspace (πλατφόρμα eTwinning) συνομιλώντας στο chat που υπάρχει εκεί μέσα. Ρωτούσαν τους συνομήλικους τους κι απαντούσαν στις δικές τους ερωτήσεις. Οι απαντήσεις γράφονταν σ' ένα συνεργατικό έγγραφο word.

Η επίσημη έναρξη της διαδικτυακής συνάντησης έγινε την Τρίτη, 09.03.2021, όπου, μεταξύ άλλων, απεύθυναν έναν σύντομο χαιρετισμό οι Διευθυντές όλων των συμμετεχόντων στο έργο Σχολείων. Ο Δ/ντής του ΠΓΠΠ, κ. Βασίλειος Σχοινάς, χαιρέτησε τόσο στην έναρξη της συνάντησης όσο και στην λήξη της.

Την Τετάρτη, 10.03.2021, η ζωντανή εξ αποστάσεως συνάντηση των μαθητών/τριων και των τεσσάρων συνεργαζόμενων Σχολείων είχε ως θέμα το Εκπαιδευτικό Σύστημα κάθε συμμετέχουσας στο έργο χώρας. Οι μαθητές/τριες είχαν δημιουργήσει πριν την συνάντηση infographics και/ή PPT-παρουσιάσεις, όπου παρουσιάζονταν όλα τα στάδια της εκπαίδευσης της κάθε χώρας. Αυτές οι πληροφορίες είχαν αναρτηθεί σ' ένα Padlet.

Την Πέμπτη, 11.03.2021, θέμα της ζωντανής εξ αποστάσεως συνάντησης των μαθητών/τριων ήταν το Σχολείο του Παρόντος. Στις ομάδες τους οι μαθητές συζήτησαν για την «καθημερινότητά» τους κι ανέβασαν μια φωτογραφία από το χώρο εργασίας τους στην πλατφόρμα Wakelet της ομάδας τους με ένα μικρό σχόλιο-επεξήγηση.

Την Παρασκευή, 12.03.2021 στο επίκεντρο της συζήτησης/συνομιλίας των μαθητών/τριων ήταν το Σχολείο του Μέλλοντος. Κάθε συμμετέχων μαθητής/τρια εκφράστηκε πάνω σ' αυτό το θέμα κι ύστερα ανέβασαν στο Jamboard της ομάδας τους μια αντιπροσωπευτική γι' αυτούς εικόνα με κείμενο, όπου εξηγούσαν την επιθυμία τους αυτή.

Την Τρίτη, 16.03.2021, έγινε η επίσημη τελετή λήξης αυτής της ζωντανής εξ αποστάσεως συνάντησης των μαθητών/τριων του έργου. Η συντονίστρια του εσθονικού Σχολείου, κ. Aimi Jõesalu, που διοργάνωσε την όλη συνάντηση, έκανε μια μικρή επισκόπηση των ημερών που πέρασαν, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των ομάδων κι ευχαριστώντας το Συντονιστικό Σχολείο και την εκπρόσωπό του, κ. Nina Pipan, της έδωσε τον λόγο. Η κ. Pipan έκανε μια συνοπτική αναφορά στις συναντήσεις του έργου, παρουσιάζοντας και τις θεματικές της κάθε συνάντησης. Το όλο εγχείρημα έκλεισε με παιγνιώδη τρόπο: με ένα «Escape Room» [παιγνιώδης ερωτήσεις απ' όλες τις μέρες της διεξαγωγής της τελευταίας ζωντανής εξ αποστάσεως συνάντησης. Σε αντίθεση με όλες τις προηγούμενες συναντήσεις, οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε «εθνικές» ομάδες και συναγωνίστηκαν τις άλλες «εθνικές» ομάδες]. Το «Escape Room» καθώς και η αφίσα της συνάντησης ήταν δημιουργίες της συντονίστριας του ΠΓΠΠ.

Συμπεράσματα

Όλα είναι εφικτά και πραγματοποιήσιμα, αν το θες πολύ! Οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες αφιέρωναν 1-2 ώρες σε κάθε ζωντανή εξ αποστάσεως συνάντηση. Συναντιούνταν σε μία διαδικτυακή πλατφόρμα με συνομήλικούς τους και συζητούσαν, αντάλλασσαν απόψεις/γνώμες/ιδέες και προτάσεις σχετικά με την θεματική της κάθε συνάντησης. Έμαθαν να χρησιμοποιούν διαδικτυακά εργαλεία, να εκφράζονται σε μία ξένη γλώσσα, να διαπραγματεύονται, να αποδέχονται μια διαφορετική άποψη, να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικών, μιας κι όλες οι συζητήσεις-επαφές γίνονταν σε breakout rooms, και κυρίως να συνειδητοποιήσουν ότι: «κυρία, ήμασταν καλύτεροι, εμείς το γνωρίζαμε»! Για άλλη μια φορά, αυτή η «συνύπαρξη» κατάφερε να εμψυχώσει και να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση κι αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών. Η χαρά τους δεν κρύβονταν μετά το πέρας κάθε συνάντησης που, ακολουθούσε η αξιολόγηση και καταγραφή της πορείας και των εμπειριών που αποκόμισαν μετά τη κάθε διαδικτυακή συνάντηση. Αυτό γίνονταν «κεκλεισμένων των θυρών» - ΜΟΝΟΝ από και για τους έλληνες μαθητές/τριες - στον δικό μας διαδικτυακό χώρο (Webex). Ήθελαν να «σχολιάσουν» τα

συμβάντα που βίωσαν, διηγούνταν κάποιο αστείο γεγονός ή κάτι που τους δυσαρέστησε. Όλοι/όλες όμως ήταν παρόντες στο επόμενο «ραντεβού» μας! Τους αξίζουν πολλά συγχαρητήρια, μιας και μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος και αφού είχαν συμπληρώσει 6-7 ώρες μπροστά τον υπολογιστή, συνέχιζαν για 1-2 ώρες ακόμα να συμμετέχουν ενεργά κι ευδιάθετα στο προαιρετικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα! Ήταν υπέροχοι! Μας δίδαξαν τι σημαίνει επιμονή & αφοσίωση στον στόχο: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ!.

Διακρίσεις

1) Η παρουσίαση του έργου από μαθητές του VBS HAK/HAS Mödling στο Φεστιβάλ 4Gamechangers 2019 κερδίζοντας το βραβείο VBS MERKUR 2019 για το καλύτερο καινοτόμο έργο. (https://twinspace.etwinning.net/77317/pages/page/1630890)

2) Το Ελληνικό Σχολείο (ΠΓΠΠ) κέρδισε το ΑΡΓΥΡΟ ΒΡΑΒΕΙΟ (SILVER AWARD) στον διαγωνισμό Education Leaders Awards 2021. (https://twinspace.etwinning.net/77317/pages/page/1630890)

3) Το Εσθονικό Σχολείο (PG) έλαβε στον Εθνικό Διαγωνισμό eTwinning 2021 της Εσθονίας τον χαρακτηρισμό ως το **καλύτερο έργο συνεργασίας Erasmu+ & eTwinning** ανάμεσα σε 10 Σχολεία.(https://twinspace.etwinning.net/77317/home)

Αναφορές

Barrows, H.S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson, & W. H. Gijselaers (Eds.), *New directions for teaching and learning*, No.68 (pp. 3-11). San Francisco: Jossey-Bass.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and instruction*, 13(5), 533-568.

Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.

Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). All problems are not equal: Implications for problem-based learning*. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 4.

Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. Academic Medicine, 67(9), 557-565.

European Film Factory
Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πλατφόρμα για τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στην εκπαίδευση

Μαραβελάκη Σωφρονία
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, ΠΕ40, Med in TESOL, PhD, Γυμνάσιο Ηράκλειας
maravelas@frl.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το πρόγραμμα και η εκπαιδευτική πλατφόρμα για τον οπτικοακουστικό γραμματισμό European Film Factory. To European Film Factory είναι ένα ευρωπαϊκό έργο, χρηματοδοτούμενο από το υποπρόγραμμα MEDIA της «Δημιουργικής Ευρώπης», που συντονίζεται από το Γαλλικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τον οργανισμό ARTE Education και το European Schoolnet. Είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα που φιλοδοξεί να προάγει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό προσφέροντας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τη μοναδική ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά στην κινηματογραφική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί και μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν στα κράτη μέλη του προγράμματος Creative Europe MEDIA έχουν δωρεάν πρόσβαση στην πλατφόρμα και στο παιδαγωγικό υλικό τα οποία τους επιτρέπουν να δημιουργήσουν εύκολα τα δικά τους μαθήματα κινηματογραφικής παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: European Film Factory, Audiovisual Literacy, Film Education

Εισαγωγή

Το European Film Factory είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα που φιλοδοξεί να προάγει και να υποστηρίξει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στην εκπαίδευση προσφέροντας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τη μοναδική ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά στην κινηματογραφική παιδεία. Στο πλαίσιο του προγράμματος δημιουργήθηκε μια εκπαιδευτική πλατφόρμα, προσβάσιμη στη διεύθυνση www.europeanfilmfactory.eu, όπου βρίσκεται αναρτημένος ο κατάλογος με δέκα Ευρωπαϊκές ταινίες υποτιτλισμένες σε οκτώ γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ελληνικά, Ιταλικά, Πολωνικά, Ισπανικά και Ρουμανικά). Οι ταινίες προέρχονται από τον ανεξάρτητο και καλλιτεχνικό Ευρωπαϊκό κινηματογράφο και αντανακλούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει την Ευρώπη. Το πρόγραμμα χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, συγκεκριμένα από το πρόγραμμα MEDIA της Creative Europe με υπεύθυνους το Γαλλικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τον οργανισμό ARTE Education και το European Schoolnet (Εικόνα 1).



European Film Factory is a European project, supported by the MEDIA sub-programme of Creative Europe, lead by the Institut français in partnership with ARTE Education & European Schoolnet.









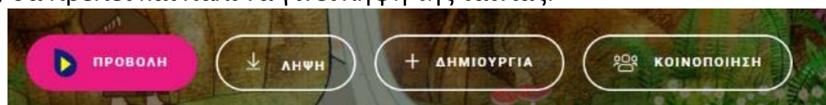
Εικόνα 1. The EFF Consortium

Η εγγραφή στην πλατφόρμα European Film Factory αρχικά, μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτικό. Μόλις η εγγραφή επικυρωθεί από τους εταίρους του έργου, ο εκπαιδευτικός

μπορεί να δημιουργήσει τις ψηφιακές τάξεις του/της με έναν κωδικό τον οποίο δίνει στους μαθητές, ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση. Ο κωδικός αυτός επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν έναν λογαριασμό στην πλατφόρμα χωρίς διεύθυνση email και να μπουν στην ψηφιακή τάξη στην οποία τους προσκάλεσε ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση μόνο στις ταινίες που κρίνονται κατάλληλες για την ηλικία τους την οποία δηλώνουν κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του προφίλ τους στην πλατφόρμα.

Με τις ταινίες που είναι διαθέσιμες στην πλατφόρμα European Film Factory οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν εκπαιδευτικές προβολές μέσα στην τάξη, σε σχολικά ιδρύματα ή σε κινηματογραφικές αίθουσες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Η πλατφόρμα επιτρέπει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν την ταινία σε οποιοδήποτε ψηφιακό μέσο (κινητό τηλέφωνο, ηλεκτρονικός υπολογιστής, τάμπλετ) και να επιλέξουν αποσπάσματα, με τα οποία θα εργαστούν στο περιβάλλον της ψηφιακής τάξης χρησιμοποιώντας τα εκπαιδευτικά εργαλεία της πλατφόρμας.

Οι χρήστες της πλατφόρμας μπορούν να παρακολουθήσουν τις ταινίες στο διαδίκτυο (προβολή - online streaming), να τις κατεβάσουν για χρήση εκτός σύνδεσης (λήψη - offline streaming) και να τις μοιραστούν με άλλους μέσα στην πλατφόρμα (κοινοποίηση - share)(Εικόνα 2). Αν επιλέξουν τη λήψη της ταινίας, αυτή θα είναι διαθέσιμη για 30 ημέρες στο μέσο αναπαραγωγής European Film Factory. Μόλις παρέλθει το χρονικό διάστημα των 30 ημερών, θα πρέπει και πάλι να γίνει λήψη της ταινίας.



Εικόνα 2.Προβολή και λήψη ταινιών

Η πλατφόρμα προσφέρει εκπαιδευτικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς και μαθητές για τη δημιουργία α) *εξατομικευμένων αποσπασμάτων (personalised extracts)* από μια ταινία τα οποία μπορούν να σχολιαστούν (με κείμενο, εικόνα ή ήχο). Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να εξαγάγουν σκηνές από τις ταινίες της πλατφόρμας μέγιστης διάρκειας πέντε λεπτών και να εργαστούν με αυτές, β) *νοητικών χαρτών (mind maps)* οι οποίοι μπορούν να συνδυαστούν με άλλους διαδικτυακούς πόρους εντός της πλατφόρμας αλλά και εκτός (π.χ. wikipedia) (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Εκπαιδευτικά εργαλεία

Jury and Focus Group

Το European Schoolnet, απευθύνοντας ανοιχτή πρόσκληση προς τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στα κράτη μέλη του προγράμματος Creative Europe MEDIA, δημιούργησε την ομάδα European Film Factory Focus Group. Αυτή η ομάδα αποτελούνταν από δεκαέξι εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εκπόνησαν το παιδαγωγικό υλικό που βασίζεται στις δέκα ταινίες που προσφέρει η πλατφόρμα. Τα μέλη

του European Film Factory Focus Group παρακολούθησαν εξ αποστάσεως ένα σεμινάριο για την κινηματογραφική εκπαίδευση και την παραγωγή παιδαγωγικού υλικού βασισμένο σε ταινίες. Έπειτα εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά και παρήγαγαν δέκα εκπαιδευτικά αρχεία (Educational Kits), ένα για κάθε ταινία, με δραστηριότητες που προάγουν δεξιότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τα εκπαιδευτικά αρχεία για κάθε ταινία της πλατφόρμας είναι μεταφρασμένα σε όλες τις γλώσσες του έργου και δεν υπόκεινται σε δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας εφόσον δεν τροποποιηθούν.

Εκτός από μέλος της ομάδας European Film Factory Focus Group είχα την τιμή να αποτελώ και μέλος της κριτικής επιτροπής που επέλεξε τις δέκα, μέσα από τις σαράντα προτεινόμενες, ταινίες από τον Ευρωπαϊκό κινηματογράφο. Η επιτροπή αξιολόγησε τις σαράντα ταινίες και επέλεξε τις δέκα που περιλήφθηκαν στην πλατφόρμα. Η επιτροπή αποτελούνταν από έξι μέλη που προέρχονταν από διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα όπως έναν σκηνοθέτη, ένα μέλος της κοινοπραξίας του έργου, έναν εκπρόσωπο της Europa Cinemas, μέλη της Ένωσης Ευρωπαϊκών Αρχείων Κινηματογράφου και μία εκπαιδευτικό.

Οι σαράντα προεπιλεγμένες ταινίες ανήκουν στον ανεξάρτητο και καλλιτεχνικό Ευρωπαϊκό κινηματογράφο (European Art-house Cinema), έναν κινηματογράφο που διαφοροποιείται από την κλασική κινηματογραφική παραγωγή καθώς οι ταινίες μοιράζονται ιδιαίτερες στιλιστικές και αφηγηματικές διαφορές. Πολλές από τις ταινίες αποτελούν μέρος του Γαλλικού Ιμπρεσιονισμού, του Ιταλικού Νεορεαλισμού και του Γαλλικού Νέου Κύματος, καλλιτεχνικά κινήματα που προσπάθησαν να διαφοροποιηθούν από τις κυριότερες κλασικές πρακτικές παραγωγής ταινιών. Γενικότερα πρόκειται για ταινίες κινηματογραφικής κληρονομιάς που γυρίστηκαν μεταξύ του 1950 και του 2010. Οι ταινίες δεν επενδύουν στην εμπορευσιμότητα αλλά στην πολιτιστική διαφοροποίηση, την εθνική κληρονομιά και τη μοναδικότητα του καλλιτεχνικού οράματος. Τείνουν επίσης να αντιμετωπίζουν τα θέματα ταμπού πιο ελεύθερα και προσφέρουν αναπαραστάσεις σεξουαλικότητας, προκαλώντας έτσι τα σεξουαλικά ταμπού. Πολλές από τις ταινίες είναι μελέτες χαρακτήρα. Αποξενωμένοι χαρακτήρες, αντι-ήρωες, διανοούμενοι, περιπλανώμενοι, χαρακτήρες που συχνά στερούνται σαφών επιδιώξεων, επιθυμιών και στόχων. Τα πράγματα τείνουν να τους συμβαίνουν αντί να είναι το αποτέλεσμα των ενεργειών τους, με άλλα λόγια δεν μπορούν να ελέγξουν το πεπρωμένο τους.

The Film Catalog of today is the teacher's Textbook of tomorrow

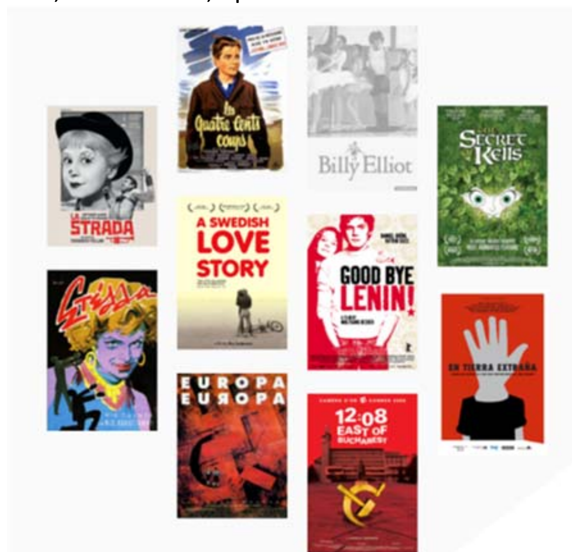
Η επιλογή των 10 ταινιών βασίστηκε κυρίως στα κριτήρια επιλογής που έθεσε η κοινοπραξία European Film Factory τα οποία ήταν τα ακόλουθα:

- Πολιτιστικό ενδιαφέρον της ταινίας
- Κριτική επιτυχία (επιλογές, βραβεία φεστιβάλ)
- Εμπορική επιτυχία (box-office, κοινό, κριτικοί)
- Αναγνώριση και εμβληματική διάσταση της ταινίας, που αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο είδος ή καλλιτεχνική κίνηση
- Φήμη της καλλιτεχνικής και τεχνικής ομάδας (σκηνοθέτης, σεναριογράφος, ηθοποιοί κ.λπ.)
- Κοινωνικό, ιστορικό ή πατρογονικό ενδιαφέρον
- Η ταινία ως καλή εισαγωγή στον κινηματογράφο arthouse (ιστορία, ανάλυση)
- Εκπαιδευτικό ενδιαφέρον της ταινίας
- Προσέλκυση ενός εφηβικού κοινού (θέμα, χαρακτήρες, τόνος, νεωτερικότητα)
- Ταινία που επιτρέπει στους μαθητές να αμφισβητούν την κοινωνία, τη διαφορά, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις διακρίσεις
- Ταινία που αντιπροσωπεύει την Ευρώπη (ποικιλομορφία, κοινές αξίες, ιστορία)
- Ταινία εύκολα προσβάσιμη / κατανοητή για εκπαιδευτικούς με μικρό υπόβαθρο στην οπτικοακουστική εκπαίδευση

- Παιδαγωγικό δυναμικό της ταινίας (πλούτος της ταινίας σε θέματα / χαρακτηριστικά που μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά)
- Ταινία που μπορεί να αξιοποιηθεί εύκολα σε διαφορετικά μαθήματα (ιστορία, γεωγραφία, λογοτεχνία, γλώσσα κ.λπ.)

Επιλέχθηκαν πέντε ταινίες για τους νεότερους μαθητές (από 11 ετών και άνω) και οι άλλες πέντε ταινίες, για μεγαλύτερους μαθητές από 15 ετών και άνω, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των χωρών όσον αφορά την πρόσβαση στην κινηματογραφική παιδεία. Στις ταινίες αυτές περιλαμβάνονται μια ταινία ντοκιμαντέρ και μία ταινία κινουμένων σχεδίων. Δόθηκε επίσης προσοχή για να συμπεριληφθεί μια ποικιλία ειδών, εφ 'όσον ήταν εφικτό, καθώς και για να ληφθεί υπόψη το έτος παραγωγής, το φύλο του/της σκηνοθέτη, το στιλ της ταινίας και η κινηματογραφία. Παρακάτω παρατίθεται ο κατάλογος των δέκα ταινιών που φιλοξενεί η πλατφόρμα (τίτλος, σκηνοθέτης, χώρα προέλευσης) (Εικόνα 4):

1. *The secret of Kells*, Tomm Moore & Nora Twomey, Ireland, France, Belgium
2. *The 400 Blows* (Les 400 coups), François Truffaut, France
3. *Good bye Lenin*, Wolfgang Becker, Germany
4. *Billy Elliot*, Stephen Daldry, United Kingdom
5. *La Strada*, Federico Fellini, Italy
6. *Europa Europa*, Agnieszka Holland, Poland, France, Germany
7. *Stella*, Michael Cacoyannis, Greece
8. *12:08 East of Bucharest* (A fost sau n-a fost?), Corneliu Porumboiu, Romania
9. *A Swedish Love Story* (En kärlekshistoria), Roy Andersson, Sweeden
10. *En tierra extraña*, Icíar Bollaín, Spain



Εικόνα 4. Οι δέκα ταινίες που φιλοξενεί η πλατφόρμα

Η πλατφόρμα European Film Factory εμπλουτίζεται συνεχώς με νέες ταινίες και ταινίες μικρού μήκους (Εικόνα 5). Μια πρόσφατη κατηγορία που προστέθηκε είναι αυτή που ονομάζεται *"Οι ταινίες μικρού μήκους γίνονται πράσινες" "Short films go green"* που περιλαμβάνει έναν κατάλογο επτά ευρωπαϊκών ταινιών μικρού μήκους για το περιβάλλον (τίτλος, σκηνοθέτης, τύπος, χώρα προέλευσης, έτος παραγωγής και διάρκεια):

- *Beach* (Plaża), Paweł Prewencki, Animation, Poland, 2013, 4 min
- *Expire*, Magali Magistry, Fiction, France, 2016, 13 min
- *Kofi and Lartey*, Sasha Rainbow, Documentary, United Kingdom, 2019, 20 min
- *Fine Dust* (Polvere Sottile), Alessandra Boatto, Gloria Cianci, Sofia Zanonato, Animation, Italy, 2018, 8 min

- *Machini Tétshim*, Frank Mukunday, Animation, Documentary, Belgium, Democratic Republic of Congo, 2019, 10 min
- *JovannaForFuture*, Mirjam Marks, Documentary, Netherlands, 2019, 15 min
- *Hybrids*, Florian Brauch, Kim Tailhades, Matthieu Pujol, Yohan Thireau, Romain Thirion, Animation, France, 2017, 6 min

Η άλλη κατηγορία ταινιών μικρού μήκους που προστέθηκε πρόσφατα ονομάζεται *«Νέοι Ευρωπαίοι στην Οθόνη» "Young Europeans Take to the Screen"* και περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα επτά ευρωπαϊκών ταινιών μικρού μήκους για τις ζωές ευρωπαίων εφήβων (τίτλος, σκηνοθέτης, τύπος, χώρα προέλευσης, έτος παραγωγής και διάρκεια):

- *Exotique*, Soraya Milla, Fiction, France, 2015, 18 min
- *Little Doll*, Kate Dolan, Fiction, Ireland, 2016, 12 min
- *Naomi's Secret* (Naomi's Geheim), Saskia Gubbels, Documentary, Netherlands, 2016, 16 min
- *The Son* (Синът), Hristo Simeonov, Fiction, Bulgaria, 2015, 29 min
- *Il Silenzio*, Farnoosh Samadi, Ali Asgari, Fiction, Italy, France, 2016, 14 min
- *Irregulars*, Fabio Palmieri, Documentary, Italy, 2015, 9 min
- *You Are Overreacting*, Karina Paciorkowska, Animation, Documentary, Pologne, 2018, 4 min



Εικόνα 5. Κατηγορίες ταινιών μικρού μήκους

Συμπεράσματα

Η πλατφόρμα European Film Factory είναι ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο που έχει ως στόχο να βοηθήσει εκπαιδευτικούς, καθώς και μαθητές ηλικίας από 11 έως 18 ετών από όλη την Ευρώπη να ανακαλύψουν τον Ευρωπαϊκό κινηματογράφο. Πρόκειται για έναν κατάλογο ταινιών διαθέσιμο με εγγραφή και ειδικά σχεδιασμένο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Κάθε ταινία συνοδεύεται από ένα εκπαιδευτικό αρχείο. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ένα ασφαλές και πλήρως φορητό ψηφιακό περιβάλλον, εντελώς δωρεάν, χάρη στις καινοτόμες εκπαιδευτικές λειτουργίες της πλατφόρμας (εργαλείο δημιουργίας αποσπασμάτων βίντεο, εργαλείο σημειώσεων πολυμέσων και κοινοποίησης των βίντεο στην ψηφιακή τάξη, εργαλείο δημιουργίας νοητικών χαρτών).

Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι δόθηκε βήμα στον εκπαιδευτικό της τάξης και δεν αποκλείστηκε από τη διαδικασία της επιλογής των ταινιών. Η φιλοσοφία του για την εκπαίδευση, η εκπαιδευτική και διδακτική του εμπειρία, οι γνώσεις, οι στόχοι και οι φιλοδοξίες του για το έργο λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και αποτελούν πλεονέκτημα για κάθε πρόγραμμα οπτικοακουστικού γραμματισμού που φιλοδοξεί να ενσωματωθεί στο αναλυτικό ή/και εξωδιδακτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Cain (1941), εάν οι κινηματογραφικές ταινίες θεωρούνται ως βοηθητικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης, αυτοί που διδάσκουν και μαθαίνουν είναι οι καλύτεροι κριτές της χρησιμότητας

και της αξίας τους. Ανεξάρτητα από την τεχνική αρτιότητα οποιασδήποτε δεδομένης ταινίας - την υπέροχη φωτογραφία ή τη δράση της, την εξαιρετικά συναισθηματική μουσική ή τον ήχο της, τη θεατρική της αριστεία - εάν η ταινία αποτύχει να επιτύχει τον εκπαιδευτικό σκοπό για τον οποίο επιλέχθηκε, είναι εκπαιδευτικά, μια κακή ταινία. Αν δεν αλλάξει τη συμπεριφορά των μαθητών στην επιθυμητή κατεύθυνση, δε χρησιμεύει ουσιαστικά σε αυτήν τη συγκεκριμένη κατάσταση διδασκαλίας και μάθησης (Lynn, 1952).

Η πλατφόρμα European Film Factory έχει το δικό της κανάλι στο YouTube όπου μπορείτε να παρακολουθήσετε τα webinars που διοργανώθηκαν για την προώθηση της πλατφόρμας στο ευρύτερο κοινό και στις οκτώ γλώσσες του προγράμματος. Επίσης, μπορείτε να ενημερώνεστε σχετικά με το έργο και την πλατφόρμα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης του προγράμματος.

Αναφορές

Cain, L. F. (1941). Evaluating Films Used in the Classroom, *California Journal of Secondary Education,* 16: 410-412

Lynn, J. (1952). Criteria for the Selection of Classroom Films. *All Master's Theses,* 79.

Διαδικτυακές πηγές

European Film Factory https://www.europeanfilmfactory.eu/

European Film Factory – You Tube Channel https://www.youtube.com/channel/UCQ9VVDLGEoZ_DJp0KPoc72g

European Film Factory διαδικτυακό σεμινάριο - Κινηματογραφική παιδεία μέσω της ταινίας «Στέλλα» https://www.youtube.com/watch?v=eVitgL77YrA

Facebook Page https://www.facebook.com/EuropeanFilmFactory/

Instagram Page https://www.instagram.com/eu_filmfactory/

Twitter Page https://twitter.com/Eu_FilmFactory

Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εκπαίδευση και Σχολικές Δραστηριότητες

Διαπολιτισμική Αγωγή

Τέχνη και Εκπαίδευση

Προγράμματα ψηφιακού αλφαβητισμού για την Τρίτη ηλικία σε μια Πόλη που Μαθαίνει
Εκπαιδευτικές ανάγκες και κίνητρα συμμετοχής σε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Γκούθα Βίκυ
Στέλεχος σε Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, Δήμος Λαρισαίων, vikigoutha@yahoo.gr

Δεληγιάννης Δημήτριος
Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, ddeliyiannis@gmail.com

Περίληψη

Η διαρκής μεταβολή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, επιβάλλουν τη διαρκή εκπαίδευση του πληθυσμού. Αυτό γίνεται ακόμη πιο επιτακτικό στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, γεγονός που οδηγεί και σε κοινωνικό αποκλεισμό. Μία από τις ομάδες αυτές είναι και τα άτομα της τρίτης ηλικίας, που χρειάζεται να αναπτύξουν εκείνες τις ψηφιακές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να μείνουν ενεργοί σε μια κοινωνία που εξελίσσεται συνεχώς. Η έρευνα αφορά στην διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, των κινήτρων συμμετοχής και των εμποδίων που συνάντησαν ηλικιωμένοι εκπαιδευόμενοι για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ψηφιακού αλφαβητισμού, που υλοποίησε ο Δήμος Λαρισαίων στο πλαίσιο της ενεργοποίησής του στο Παγκόσμιο Δίκτυο Learning Cities της UNESCO. Από τα αποτελέσματα προκύπτει η ανάγκη και η θέληση των ατόμων να συμμετέχουν στα προγράμματα, καθώς και η επιθυμία της δημοτικής αρχής να ανταποκριθεί υλοποιώντας ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τρίτη Ηλικία, ψηφιακός αλφαβητισμός, Πόλεις που Μαθαίνουν.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η παγκόσμια κοινότητα μεταβάλλεται και εξελίσσεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς σε επίπεδο κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτιστικό. Νέες προοπτικές ανοίγονται για την εκπαίδευση ενηλίκων που καλείται να δώσει απαντήσεις στα πλαίσια πια ενός πραγματικά πολυσύνθετου και πολυ-πολιτισμικού περιβάλλοντος, όπου οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι βιώνουν τις αντιφάσεις και τις προκλήσεις μιας διαφορετικής καθημερινότητας (Δεληγιάννης, 2016:10). Και όλο και περισσότεροι φορείς, σε παγκόσμιο επίπεδο, κατανοούν την ανάγκη επιμόρφωσης και απόκτησης δεξιοτήτων των ενηλίκων.

Το Ινστιτούτο Δια Βίου Μάθησης της UNESCO (UIL), υποστηρίζει την ολιστική προσέγγιση στον τομέα της δια βίου μάθησης και από το 2015 ενεργοποίησε το παγκόσμιο δίκτυο των "Learning Cities", των Πόλεων που Μαθαίνουν. Μία Πόλη που Μαθαίνει ενεργοποιεί όλους τους πόρους που διαθέτει και ενθαρρύνει μία κουλτούρα μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τον τρόπο αυτό η πόλη ενισχύει την ατομική ενδυνάμωση και την κοινωνική ένταξη, την οικονομική και βιώσιμη ανάπτυξη και την πολιτιστική ευημερία.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην εκπόνηση προγραμμάτων που απευθύνονται σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, καθώς τα άτομα που ανήκουν στις ομάδες αυτές διαθέτουν εκείνα τα χαρακτηριστικά, που τους οδηγούν σε καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Σε αυτές τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, συμπεριλαμβάνονται και τα άτομα της 3^{ης} ηλικίας, που με αποκορύφωμα την περίοδο της Πανδημίας, φάνηκε ότι υστερούσαν σημαντικά σε επίπεδο γνώσης και εφαρμογής των νέων τεχνολογιών.

Δημιουργώντας σημαντικά προβλήματα ένταξης και κοινωνικής συνοχής, σε εποχές όπου η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας.

Στην Ελλάδα υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο ώστε να μπορεί ένας Δήμος να θέσει σε εφαρμογή ένα σχέδιο που θα περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της Πόλης που Μαθαίνει σε συνδυασμό με την νομοθεσία που δίνει την αρμοδιότητα να εκτελούνται προγράμματα Δια Βίου Μάθησης στο πλαίσιο του αντίστοιχου εθνικού και περιφερειακού σχεδιασμού. Η τοπική αυτοδιοίκηση έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες και προκλήσεις της νέας εποχής και στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης να προσφέρει προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων της τρίτης ηλικίας. Τα παραδείγματα, ωστόσο, τέτοιων πρωτοβουλιών δεν είναι πολλά. Η εμπειρία αποδεικνύει ότι στην πράξη δεν προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες για την συγκεκριμένη ομάδα, ή όταν αυτό γίνεται, συνήθως δεν υπάρχει ο απαραίτητος σχεδιασμός και συντονισμός.

Εκπαίδευση Ενηλίκων και τρίτη ηλικία

Όλοι έχουν δικαίωμα στην μάθηση και σύμφωνα με τον Jarvis (Findsen, 2007:550), πρέπει αυτό να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, και όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες, ανεξαρτήτως ηλικίας. Τα άτομα της τρίτης ηλικίας έχουν ιδιαίτερες ανάγκες, που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κάποιες από αυτές αφορούν την απόκτηση βασικών γνώσεων, και άλλες την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση (Hiemstra, 1980:346). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να διαδραματίσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, κυρίως στην άρση του όποιου αποκλεισμού από κοινωνικές δραστηριότητες, με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων τους με σκοπό να γίνουν ισότιμα μέλη της κοινωνίας (Μπουρδάκη & Δεληγιάννης, 2020:3). Αυτό που είναι σημαντικό, είναι να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση με νέα ενδιαφέροντα και πνευματικά ερεθίσματα, και σε επικοινωνία με άλλα άτομα. Να παραμένουν με αυτό τον τρόπο ενεργοί στην κοινωνία, να μην περιθωριοποιούνται και να αποκλείονται από αυτή.

Έρευνες του παρελθόντος κάνουν αναφορές σε εμπόδια στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων της τρίτης ηλικίας σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται κυρίως με την μείωση των βιολογικών τους λειτουργιών, κινητικές δυσκολίες κλπ, καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μετακίνηση, και στην εξάρτησή τους από άλλα άτομα (Findsen, 2005:74). Επίσης πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί φορείς μοιάζει να εκπονούν προγράμματα, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων τρίτης ηλικίας, χρησιμοποιώντας ακατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι και επιβάλλοντας υψηλά δίδακτρα.

Η Λάρισα ως Πόλη που Μαθαίνει-Παρέμβαση στην τρίτη ηλικία

Η Λάρισα ξεκίνησε τις διεργασίες για τη δημιουργία μιας Πόλης που Μαθαίνει το 2015. Ήταν η πρώτη ελληνική πόλη- μέλος του Παγκοσμίου Δικτύου των Πόλεων που Μαθαίνουν της UNESCO, και το Σεπτέμβριο του 2017 έγινε η πρώτη ελληνική πόλη που βραβεύτηκε για τις προσπάθειές της (Δεληγιάννης, 2019:71). Στόχος της πόλης ήταν η στήριξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που επηρεάστηκαν από την κρίση, με τη συμμετοχή φορέων και πολιτών στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και η ενθάρρυνση συμμετοχής των πολιτών σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης και ταυτόχρονα προσωπικής εξέλιξης (Δεληγιάννης, 2019:68-69). Από το 2015 η πόλη συμμετέχει συνεχώς σε δράσεις εξωστρέφειας και συνεργασίας με άλλες πόλεις που συμμετέχουν στο δίκτυο, ενώ προτεραιότητα δόθηκε σε προγράμματα εκπαίδευσης του προσωπικού του Δήμου και των φορέων της πόλης, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και ευαισθητοποίησης πάνω στα ζητήματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης. Εξάλλου, όπως

σχολιάζει ο Jarvis (2007:185-186), όταν η τοπική αυτοδιοίκηση με τους πολίτες συνεργαστούν, τότε θα γίνει πραγματικότητα και μια Πόλη που Μαθαίνει.

Οι δράσεις που υλοποιούνται στο δήμο δεν στοχεύουν μόνο στην βελτίωση των συνθηκών ζωής, αλλά έχουν ως στόχο και την κριτική αναζήτηση των αιτιών που οδήγησαν στην κρίση, καθώς και στην διαμόρφωση νέων στάσεων και αντιλήψεων (Δεληγιάννης, 2019:77). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων παρεμβάσεων αποτελούν ακριβώς τα προγράμματα που υλοποιούνται για τα άτομα της 3ης ηλικίας με την ένταξή τους στη λειτουργία των ΚΑΠΗ του Δήμου, όπως μουσικής, θεατρικής παιδείας, τοπικής ιστορίας, χορού και γυμναστικής. Ένα από αυτά τα προγράμματα είναι και αυτό του ψηφιακού αλφαβητισμού με τίτλο «Μάθε παππού μου… facebook». Υλοποιήθηκε την περίοδο 2017-2020 (διακόπηκε λόγω περιοριστικών μέτρων που επιβλήθηκαν για την πανδημία), ήταν δωρεάν και απευθυνόταν στα άτομα της τρίτης ηλικίας με στόχο όχι μόνο να αποκτήσουν γνώση των νέων τεχνολογιών, αλλά και να αυξηθεί το αίσθημα της ανεξαρτησίας τους και της κοινωνικής τους συμμετοχής. Σε όλη τη διάρκεια των τεσσάρων ετών, εκπαιδεύτηκαν περίπου πεντακόσια άτομα

Η έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2019-2020 με τη συμμετοχή ατόμων της τρίτης ηλικίας που ήταν εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα ψηφιακού αλφαβητισμού του Δήμου Λαρισαίων στα πλαίσια του προγράμματος «Λάρισα- Πόλη που Μαθαίνει».

Η ταυτότητα της έρευνας

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, μελέτη περίπτωσης στο Δήμο της Λάρισας, με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα (12) εκπαιδευόμενοι, από τα τρία τελευταία τμήματα που λειτούργησαν μέσα στο έτος 2019, σε σύνολο 35 ατόμων. Έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν άτομα διαφόρων ηλικιών, μορφωτικού επιπέδου και φύλλου. Εκτός από τους δώδεκα εκπαιδευόμενους παραχώρησαν συνέντευξη και τρεις (3) εκπαιδευτές, καθώς και τέσσερα (4) στελέχη του Δήμου υπεύθυνα για την οργάνωση του προγράμματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες που επιθυμούν να καλύψουν τα άτομα της τρίτης ηλικίας, στα κίνητρα συμμετοχής, στα εμπόδια και, τέλος, στα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα ψηφιακού αλφαβητισμού;

Τα ευρήματα της έρευνας

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ποικίλουν, χωρίς όμως να φαίνεται ότι διαφοροποιούνται ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση ή το μορφωτικό τους επίπεδο.

Εκπαιδευτικές ανάγκες που επιθυμούν να καλύψουν τα άτομα της τρίτης ηλικίας που συμμετέχουν σε προγράμματα ψηφιακού αλφαβητισμού.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδεύομενων κύρια ανάγκη αναδεικνύεται αυτή της εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες, η απόκτηση ψηφιακών γνώσεων και ικανοτήτων, εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης και της επιθυμίας τους να ακολουθούν τις εξελίξεις: «περισσότερο ήθελα να μάθω, γιατί δεν ήθελα να είμαι πίσω. Πίσω στην πορεία της ζωής. Ήθελα να προχωρώ… θέλω να ενημερώνομαι, θέλω να προχωράω, θέλω… πρόοδο… εξελίσσεται ο κόσμος και θέλουμε να εξελιχτούμε, δεν θέλω να είμαι στάσιμη. Αφού μπορώ!» (Ε4), «…ένιωθα και νιώθω αγράμματη ηλεκτρονικά» (Ε11). Οι απαντήσεις αυτές συμπίπτουν και με τις αντίστοιχες απαντήσεις των εκπαιδευτών και των στελεχών του Δήμου. Ωστόσο εκεί, στο πλαίσιο μιας πιο ολιστικής προσέγγισης για την αποτύπωση των αναγκών τους, επισημαίνεται επιπλέον και η προώθηση της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας, την ανάγκη να βγουν αυτοί οι άνθρωποι από το περιθώριο, να αισθανθούν ξανά ενεργά μέλη της κοινωνίας.

Κίνητρα των ατόμων της τρίτης ηλικίας για συμμετοχή σε προγράμματα ψηφιακού αλφαβητισμού;

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στις απαντήσεις τους αποτυπώνουν ότι βασικό τους κίνητρο είναι η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων για να μπορούν να διεκπεραιώνουν τις καθημερινές τους εργασίες και συναλλαγές, έτσι ώστε να μην μένουν στο περιθώριο: «μου αρέσει να μην μένω πίσω… μου αρέσει να εξελίσσομαι. Επειδή είμαστε κάποια ηλικία δεν πρέπει να μαθαίνουμε και αυτό και εκείνο και το άλλο;» (Ε5). Ωστόσο αναφέρονται και στη χαρά της μάθησης και της εξέλιξης και βελτίωσης μέσα από αυτή, όπως και στην καταπολέμηση της μοναξιάς, στην απόκτηση ενδιαφερόντων, στην πνευματική εγρήγορση, στο αίσθημα της ικανοποίησης και της αυτονομίας που αισθάνονται: «νομίζω ότι η μόρφωση δεν έχει τέλος. Πάντα μπορείς να εξελίσσεσαι και να νιώθεις και πιο ολοκληρωμένος σαν άνθρωπος. Επειδή είμαι 71 δεν σημαίνει ότι είμαι στο περιθώριο» (Ε11)., «είναι για σένα τον ίδιο να νιώσεις μια ικανοποίηση, μια ευεξία, ότι μαθαίνεις παρόλο σε αυτήν την ηλικία» (Ε8). Αντίστοιχες απαντήσεις δίνουν και εδώ οι εκπαιδευτές κα τα στελέχη του Δήμου. Αναφέρουν την επιθυμία των ηλικιωμένων εκπαιδευομένων να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αισθάνονται ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Παράλληλα, βέβαια, επισημαίνουν και το κίνητρο της κοινωνικοποίησης, αλλά και της επιβράδυνσης της επιρροής του γήρατος στις βιολογικές τους λειτουργίες.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα της τρίτης ηλικίας για να συμμετέχουν σε προγράμματα ψηφιακού αλφαβητισμού;

Γενικότερα παρατηρούμε από τις απαντήσεις τους ότι για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Σ' αυτό συνέβαλε η προσωπικότητα του εκπαιδευτή, που παρουσιάζεται ως ένα άτομο που τον σέβονται όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας ή μορφωτικού επιπέδου. Κάποια από τα εμπόδια που αναφέρθηκαν αφορούσαν προσωπικές δυσκολίες: «έχω ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και αυτός είναι ο μόνος λόγος που θα με κρατούσε» (Ε11), θέματα οργάνωσης του προγράμματος, η δύσκολη ορολογία, οι δυσκολίες λόγω της προχωρημένης ηλικίας και των βιολογικών αλλαγών που αυτό συνεπάγεται : «υπάρχει δυσκολία στο να μάθουμε κάτι καινούριο, μην το νομίζετε και εύκολο. Βιολογικά είναι πάρα πολύ δύσκολο, και έχουμε και άρνηση»(Ε8).

Οι εκπαιδευτές και τα στελέχη αναφέρονται και αυτοί σε θέματα εκμάθησης, αλλά και εδώ επικεντρώνονται και σε άλλα ζητήματα, που κατά τη γνώμη τους αποτελούν εμπόδια για τη συμμετοχή των ατόμων της 3ης ηλικίας στο πρόγραμμα. Σημειώνουν τη δυσκολία πρόσβασης και την απόσταση, το θέμα των βιολογικών λειτουργιών των εκπαιδευόμενων, τα ζητήματα της καθημερινότητας, το φόβο της αποτυχίας και του καινούριου. Έχει ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι ένα πολιτικό στέλεχος αναφέρεται στη δυσκολία των ίδιων των συντελεστών (προσωπικό και πολιτικά στελέχη) να κατανοήσουν τη σημασία του εγχειρήματος και να ξεπεράσουν προγενέστερες προκαταλήψεις και να αποφασίσουν να βοηθήσουν σε όλη αυτή την διαδικασία: «έπρεπε καταρχάς, να παλέψουμε με την δικιά μας αίσθηση ότι αυτά δεν θα ενδιαφέρουν κανέναν… έπρεπε να πειστεί το προσωπικό, τα πολιτικά στελέχη, οι εργαζόμενοι, ότι αυτό αξίζει τον κόπο, να θελήσουν να συμμετέχουν και να βοηθήσουν αυτή την διαδικασία…» (Σ1).

Αποτελέσματα-επιπτώσεις στα άτομα της τρίτης ηλικίας από την συμμετοχή τους σε προγράμματα ψηφιακού αλφαβητισμού;

Η επίπτωση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα των ατόμων αποδεικνύεται ακόμη πιο σημαντική, στη διάρκεια της καραντίνας λόγω της νόσου Covid-19: «εν μέσω κορωνοϊού η χρησιμότητα φάνηκε τόσο πολύ, σε τέτοιο μεγάλο βαθμό που δεν λέγεται» (Ε8). Ειδικότερα αναδεικνύεται η χρησιμότητα των ηλεκτρονικών συναλλαγών, η πρόσβαση σε καλύτερη πληροφόρηση και ενημέρωση, οι δυνατότητες που έχουν πια για ψυχαγωγία, και, βέβαια, η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με τα αγαπημένα πρόσωπα: «προσπαθώ

να μάθω να κάνω πληρωμές. Ειδικά και τώρα με την καραντίνα που είχαμε και πως θα πάμε τράπεζες και αυτά, είναι ένα θέμα που θέλω να το λύσω διαδικτυακά» (Ε8), «κλειστήκαμε. Πως θα επικοινωνούσαμε; έχω μια εγγόνα. Χτυπούσα μέσα στο viber, έβγαινε η οθόνη, την έβλεπα από την οθόνη και μιλούσαμε. Οπτική επαφή. Πολύ σημαντική η οπτική επαφή, πάρα πολύ» (Ε2).

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες ηλικιωμένους εκπαιδευόμενους να μοιραστούν κάτι ιδιαίτερο που τους έχει μείνει από αυτή την εκπαιδευτική εμπειρία. Στο σύνολό τους μιλήσανε για την χαρά της μάθησης, για τους νέους ορίζοντες που άνοιξαν στη ζωή τους, για το πόσο έχει διευκολυνθεί η καθημερινότητά τους, για τις νέες γνωριμίες που αναπτύχθηκαν. Και εκφράζουν τις ευχαριστίες τους απέναντι σε όλους αυτούς που εργάστηκαν για να πραγματοποιηθούν αυτά τα προγράμματα που επικεντρώνουν στη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητά μας, κάτι που αναδείχτηκε ιδιαίτερα με την καραντίνα που επιβλήθηκε λόγω της νόσου Covid-19: «αυτό το πρόγραμμα σε αυτή τη συγκυρία στους ανθρώπους αυτούς που το παρακολουθήσαν και μπόρεσαν και πήραν πράγματα έδωσε μια μεγάλη, χαρά, έδωσε αυτοπεποίθηση, έδωσε ζωή. Σε αυτήν την συγκυρία τη δύσκολη, φάνηκε ότι ήταν ότι καλύτερο, ήτανε δώρο Θεού» (Ε8).

Οι απαντήσεις όλων των συντελεστών, εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτών, υπηρεσιακών παραγόντων και πολιτικού προσωπικού φαίνεται να ταυτίζονται. Αναφέρονται στις γνώσεις, στη χρησιμότητα, αλλά και στις ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη, σε αλλαγές στην καθημερινότητα των εκπαιδευομένων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στον οποίο επικεντρώνουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και οι αναφορές στην ανάγκη μιας ολιστικής προσέγγισης στους στόχους στις οποίες επικεντρώνουν ιδιαίτερα οι οργανωτές των συγκεκριμένων προγραμμάτων για την 3η ηλικία επιβεβαιώνουν τις ιδιαίτερες συνθήκες που απαιτούνται για την οργάνωσή τους. Αναδεικνύεται ότι μια Πόλη που Μαθαίνει δεν είναι απλά ένα άθροισμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η έννοια δεν αναφέρεται σε ένα ΙΕΚ, που απλά παρέχει επιλογές για κάποιες ειδικότητες. Όπως δεν ταυτίζεται και με ένα δημοτικό Κέντρο Διά Βίου Μάθησης. Είναι κάτι πολύ περισσότερο. Συνδέεται με την έννοια της κοινωνικής αλλαγής, με τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων του παρελθόντος μέσα από μια κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας (Jarvis, 2010: 29) Και η μεγάλη πρόκληση είναι να γίνει κατανοητό από τους πολίτες.

Τα οφέλη από την συμμετοχή της ηλικιακής αυτής ομάδας σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αποδεικνύονται ότι είναι πολλά, κάτι που διαπιστώσαμε και εμείς με την παρούσα έρευνα. Είναι σημαντικό τα προγράμματα που εκπονούνται στη συγκεκριμένη περίπτωση από την τοπική αυτοδιοίκηση να διέπονται από τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Και οι αντιδράσεις απέναντι σε τέτοια προγράμματα από τους ίδιους τους φορείς που καλούνται να τα υλοποιήσουν πρέπει να κατανοηθούν. Και να αντιμετωπιστούν με εξαντλητικό, δημοκρατικό διάλογο. Αντίστοιχα χρειάζεται χρόνος και γνώση στις παρεμβάσεις στη συγκεκριμένη ομάδα, στη διαμόρφωση, ουσιαστικά, πολιτικών ένταξης. Μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης και επανασχεδιασμού των δράσεων, με στοχευμένες επιστημονικές έρευνες και τη συμβολή πανεπιστημίων και επιστημονικών ενώσεων θα δώσει νέες προοπτικές.

Αναφορές

Findsen, B. (2005). Learning Later. Florida: Krieger.

Findsen, B. (2007). Freiran Philosophy and Pedagogy in the Adult Education Context: The Case of Older Adults' Learning. Studies in Philosophy and Education 26(6) pp.545–559.

Hiemstra, R. (1980). The older adult as learning participant. Contemporary Educational Psychology, 5 (4), pp. 346-362.

Jarvis, P. (2010). Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice. Routledge.

Δεληγιάννης, Δ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους: Η περίπτωση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ (Διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ) Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 39651)

Δεληγιάννης, Δ. (2019). Δημοκρατία και Πόλεις που Μαθαίνουν στα χρόνια της κρίσης: η περίπτωση της Λάρισας. Στο Γ. Μπαγάκης, Δ. Δεληγιάννης, Γ. Κουλαουζίδης, Μ. Ηλιοπούλου (επιμ.), Πόλεις που Μαθαίνουν Καλές πρακτικές, μεθοδολογίες και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα (σ.59-91). Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.

Μπουρδάκη, Ε. & Δεληγιάννης, Δ. (2020). Κίνητρα συμμετοχής των ευπαθών κοινωνικά ομάδων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Απόψεις εκπαιδευτών των Μεταβατικών Σχολείων του ΚΕΘΕΑ και του Σχολείου 18 ΑΝΩ. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο (ημερομηνία ανάκτησης 02/07/2020) από το σύνδεσμο https://bit.ly/3k0DIx7

Το οδοιπορικό της ομάδας HomoRhetoricus. Συνεργατική σχολική δραστηριότητα σε περίοδο απομόνωσης.

Μεϊντάνης Ευστάθιος
Εκπαιδευτικός Λυκείου Φιλοθέης Βιολόγος
smeintanis@hotmail.com

Μπετιχαβά Αθανασία
Εκπαιδευτικός Λυκείου Φιλοθέης Μαθηματικός
slbeti@yahoo.gr

Σπυρόπουλος Αναστάσιος
Εκπαιδευτικός Λυκείου Φιλοθέης Μαθηματικός
tassos.spyropoulos75@gmail.com

Ματζάκος Πέτρος
Εκπαιδευτικός Λυκείου Φιλοθέης Πληροφορικής
pematzakos@sch.gr

Περίληψη

Πως καθηγητές του Λυκείου Φιλοθέης δημιούργησαν, συνοδοιπόρησαν και οδήγησαν τελικά τους μαθητές της «ομάδας ρητορικών θετικών επιστημών» στους αγώνες που έγιναν διαδικτυακά τον Μάιο του 2020; Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές ακολουθήθηκαν, πώς αντιμετωπίστηκαν τα εγγενή προβλήματα που προκύπτουν κατά το συντονισμό μιας ομάδας εφήβων αλλά και τα επιπλέον προβλήματα που αναδύθηκαν λόγω της συμμετοχής σε διαδικτυακό αγώνα; Αυτά είναι τα ερωτήματα που έρχεται να απαντήσει αυτή η εργασία γραμμένη από τους καθηγητές - προπονητές.

Λέξεις κλειδιά: *Ρητορική, επιχειρηματολογία, πειθώ, συναισθήματα.*

Εισαγωγή

Η ρητορική στην Εκπαίδευση, έγινε γνωστή στο σχολείο μας τα τελευταία 6 χρόνια από μια σχετική εγκύκλιο που λάβαμε στο e-mail του σχολείου για αγώνες αντιλογιών που διοργάνωνε το υπουργείο Παιδείας. Αφορούσε σχολικούς αγώνες επιχειρηματολογίας και αγωνίσματα όπως αυτά του αυθόρμητου λόγου, του προτρεπτικού λόγου και του διττού λόγου (αντιλογιών).

Στην πρώτη περίπτωση, δίνεται ως αφόρμηση στο διαγωνιζόμενο μια παροιμία, ένα γνωμικό ή μία λέξη ή έννοια και αυτός καλείται εντός τριών λεπτών να την επεξεργαστεί και να προβεί σε πολύπτυχη πραγμάτευσή της. Στον προτρεπτικό λόγο, δίνεται συνήθως, ένα φιλοσοφικό, κοινωνικό ή ηθικό θέμα και οι διαγωνιζόμενοι καλούνται να εκφράσουν τη θέση τους, επιλέγοντας αν θα επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά του εν λόγω ζητήματος (π.χ. στο ζήτημα της διδασκαλίας των Αρχαίων στα σχολεία ή της συμμετοχής των μαθητών σε παρελάσεις). Στο διττό λόγο τέλος, συνήθως υπάρχουν πενταμελείς ομάδες μαθητών, τρεις από τους οποίους επιχειρηματολογούν σχετικά με ένα θέμα, είτε υπέρ είτε κατά, όπως τους ανατεθεί. Δηλαδή, εδώ εκ προοιμίου, καλούνται να υποστηρίξουν και θέσεις με τις οποίες δύναται και οι ίδιοι να διαφωνούν και δεν έχουν περιθώριο επιλογής στην υποστήριξη ή μη της άποψης, όπως διατυπώνεται στο θέμα (πχ. στο θέμα: Η συμμετοχή των μαθητών σχολείων σε παρελάσεις πρέπει να απαγορευτεί). Ωστόσο παρά τα θετικά, που αναμφίβολα έχουν οι αγώνες αυτοί, οι οποίοι τείνουν ευτυχώς ολοένα να αυξάνονται,

εντούτοις η ρητορική στην εκπαίδευση τείνει να αποτελεί περισσότερο δημιουργική δραστηριότητα και όχι εκπαιδευτική πρακτική.
Η επιχειρηματολογία θεωρείται ωφέλιμη γενικά για τη μάθηση καθώς τα επιχειρήματα που εκφράζονται μέσω αυτής μπορούν να αξιολογηθούν από τους μαθητές, οι οποίοι και θα προτείνουν εξηγήσεις/επεξηγήσεις πάνω σε αυτά (Basel, N.N.&Prechtl, 2013).
Από τη βιβλιογραφική έρευνα που κάναμε, η επιχειρηματολογία έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Η Εγγλέζου (2012,2017) παρουσίασε ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για την επιχειρηματολογία ως διδακτικό αντικείμενο στο Δημοτικό. Για τον Wizard (1986), όπως αναφέρουν οι Felton & Kuhn (2001), είναι μία κοινωνική δραστηριότητα κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα αναπτύσσουν, υπερασπίζονται και συγκρίνουν επιχειρήματα για να υπερασπιστούν αντίθετες θέσεις. Πρόκειται, επίσης, για μία γλωσσική διαδικασία η οποία αποτελείται από προτάσεις - τα επιχειρήματα - και σκοπεύουν να δημιουργήσουν και να δικαιολογήσουν ισχυρισμούς και πεποιθήσεις (Jiménez- Aleixandre, Rodriguez&Duschl, 2000). Η επιχειρηματολογία, λοιπόν, στη βάση της είναι μία λογική κρίση / αξιολόγηση, υπό την έννοια ότι αποκαλύπτει, λεκτικά και σε κοινωνικά πλαίσια, τους λόγους που οδήγησαν στην αποδοχή ή στην απόρριψη μίας άποψης, μίας ιδέας ή μιας ερμηνείας/ εξήγησης (Baker, 2009). Με το να παρέχονται στους εκπαιδευόμενους εργασίες που απαιτούν συζήτηση και αντιλογία, αναμένεται αυτοί να εμπλέκονται σε διαδικασίες επιχειρηματολογίας, δηλαδή σε διαδικασίες δόμησης επιχειρημάτων. Ο Schwarz (2009) υπολογίζει το πιθανό αποτέλεσμα της επιχειρηματολογίας στη μάθηση δίνοντας έμφαση σε τρία από τα γνωστικά της χαρακτηριστικά: (1) η παραγωγή επιχειρημάτων απαιτεί τα άτομα να εκφράζουν τις ιδέες τους λεκτικά και με σαφήνεια, προάγοντας την ποιότητα της σκέψης τους (2) η διαλεκτική επιχειρηματολογία, δηλαδή η συζήτηση και η αναθεώρηση αντίθετων απόψεων, απαιτεί το συγχρονισμό και την εξέταση διαφορετικών προοπτικών, ενθαρρύνει το λογισμό και την αναθεώρηση των απόψεων και οδηγεί στη βελτίωση της οργάνωσης της γνώσης, και (3) τα επιχειρηματολογικά σχήματα του συλλογισμού συνεισφέρουν στη μείωση του γνωστικού φορτίου που εμπλέκεται στη μάθηση. Για τους Asterhan & Schwarz (2010) το πιο αξιοσημείωτο πλεονέκτημα της διαλεκτικής επιχειρηματολογίας είναι η συζήτηση διαφορετικών λύσεων/προτάσεων για ένα θέμα. Η εμπλοκή στη διαλεκτική επιχειρηματολογία έχει ως αποτέλεσμα γνωστικά και μαθησιακά κέρδη, καθώς μέσα από τις επιχειρηματολογικές τεχνικές οι μαθητές χρησιμοποιούν μία ποικιλία πρακτικών για να υποστηρίξουν, αξιολογήσουν και να εξετάσουν ισχυρισμούς.

Το οδοιπορικό

Λόγω της υγειονομικής κρίσης που βιώνουμε οι αγώνες που θα μετείχαμε ενώ ξεκίνησαν να γίνουν δια ζώσης, κατέληξαν να γίνουν διαδικτυακά, γι αυτό και η βιβλιογραφική μας έρευνα επεκτάθηκε και στην επιχειρηματολογία με χρήση υπολογιστών και δικτύων. Η χρήση υπολογιστικών εργαλείων για τη διαμεσολάβηση επιχειρηματολογικών πρακτικών αναδείχθηκε ως μία άλλη πρόσφατη εξέλιξη. Η έρευνα, για την επιχειρηματολογία μέσω υπολογιστή σχετίζεται άμεσα με τη συνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με τους Andriessen, Baker etal. (2003), ο βασικός σκοπός των ερευνών της υποστηριζόμενης από υπολογιστή συνεργατικής μάθησης που εστιάζει στην επιχειρηματολογία είναι είτε να δείξει το πώς οι υποστηριζόμενες από υπολογιστή παρεμβάσεις οδηγούν σε συγκεκριμένες αλλαγές στις επιχειρηματολογικές δραστηριότητες είτε να αξιολογήσει επιχειρηματολογικές δραστηριότητες μέσα από την εξάσκηση που υποστηρίζεται από ηλεκτρονικό εργαλείο. Ακόμα, η βιβλιογραφική έρευνα ανέδειξε και έρευνες που διερευνούσαν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της δια ζώσης ή μέσω υπολογιστή επιχειρηματολογίας. Στη δια ζώσης επικοινωνία τα άτομα μπορεί να θέλουν να μιλήσουν αλλά να μην μπορούν, είτε επειδή η συζήτηση έχει προχωρήσει, είτε εξαιτίας κάποιων άτυπων κανόνων που ρυθμίζουν την πορεία της συζήτησης. Ακόμα, τα μέλη των ομάδων που αλληλεπιδρούν δια ζώσης συχνά δεν έχουν την ίδια συμμετοχή, καθώς

θεωρείται ότι τα άτομα έχουν λιγότερη συστολή όταν επικοινωνούν ηλεκτρονικά μέσω υπολογιστή επειδή μειώνονται οι κοινωνικές ενδείξεις για τη θέση των μελών στην ομάδα (Joiner & Jones, 2003). Αυτή η συστολή από πολλούς ερμηνεύεται ως αποπροσωποποίηση (Walther, Loh & Granka, 2005). Βέβαια η επικοινωνία μέσω υπολογιστή υστερεί και σε κάποια στοιχεία σε σχέση με τη δια ζώσης, καθώς παρουσιάζει μειονεκτήματα, όπως το αίσθημα της απομόνωσης, την έλλειψη της άμεσης απάντησης, την απροσδόκητη λήψη μηνυμάτων που δυσχεραίνει την επικοινωνία και την συνοχή της συζήτησης, τις αργές και ημιτελείς ή/και ατελείς ανταπαντήσεις (Andriessen & Schwarz, 2009), τη δυσκολία στη λήψη ομαδικής απόφασης και την αίσθηση της υπερβολικής πληροφόρησης που μπορούν να δυσκολέψουν τα άτομα της ομάδας (Joineretal., 2003). Επίσης, αυτού του είδους η επικοινωνία στερείται μη λεκτικών και παραγλωσσικών ενδείξεων κατά την ανταλλαγή πληροφοριών, όπως πχ. εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, επιτονισμό, κινητική συμπεριφορά κλπ., ενώ μπορεί να περιλαμβάνει εχθρικά και αγενή σχόλια, να μην έχει περιορισμούς και να είναι αποπροσωποποιημένη. Η δια ζώσης επικοινωνία και η διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή σύγχρονη επικοινωνία έχουν αρκετές ομοιότητες (McAlisteretal., 2004), καθώς η επικοινωνία γίνεται σε πραγματικό χρόνο, ο ρυθμός είναι γρήγορος με μικρές εκφράσεις και υπάρχει η αίσθηση της παρουσίας των μελών μίας ομάδας. Έρευνες των τελευταίων ετών, σύμφωνα με τους Larson&Sung (2009), έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα ανάμεσα στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία και στην εξ αποστάσεως.

Μεθοδολογία

Η προετοιμασία της ομάδας ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2019. Αρχικά συμμετείχαν 15 μαθητές και 4 καθηγητές. Η διδακτική προσέγγιση έγινε με συνδυασμό εκπαιδευτικών τεχνικών. Χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, εμπλουτισμένη με εισήγηση χρησιμοποιώντας και στάδια από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Vygottsky), δανειζόμενη στοιχεία από τη μέθοδο project. Αρχικά ο υπεύθυνος καθηγητής με τη μέθοδο της εισήγησης ανέπτυξε το προς εξέταση θέμα αναλύοντας τις νέες έννοιες. Ακολούθως οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των πέντε μαθητών με αλληλοσυμπληρούμενους και αλληλοεξαρτώμενους ρόλους ώστε να εξασφαλιστεί η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας καθώς και η ύπαρξη ατομικής και συλλογικής ευθύνης (ομαδοσυνεργατική τεχνική) προετοίμαζαν τα υπέρ και τα κατά του κάθε θέματος. Ακολούθως σε δια ζώσης συναντήσεις (όσο επιτρεπόταν), παρουσίαζαν στην ολομέλεια τα θέματα που είχαν αναλάβει να παρουσιάσουνκαι μέσα από κοινωνικοπολιτικές ζυμώσεις διαμόρφωναν την καινούργια γνώση. Κάποιος από κάθε πεντάδα αναλάμβανε να συγκεντρώσει τα υπέρ και κάποιος άλλα τα κατά κάθε θέματος και σε μια επόμενη συνάντηση αποσαφηνίζονταν τυχούσες απορίες. Ακολουθώντας ένα χρονοδιάγραμμα διατρέξαμε και τα 4 θέματα του διαγωνισμού είτε με δια ζώσης συναρτήσεις είτε με διαδικτυακές. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για της εξ αποστάσεως συναντήσεις μας ήταν η webex πλατφόρμα, το skype και το messenger. Ενδεικτικά θέματα που αναπτύχθηκαν ήταν οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας – συμβατικές πηγές ενέργειας, αν η επενδύσεις που γίνονται για θέματα που αφορούν στο διάστημα είναι ωφέλιμες, θέματα βιοτεχνολογίας.

Διδάσκοντας την επιχειρηματολογία ως φορέα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης γενικότερα και, ειδικότερα, της ηθικής κρίσης και αιτιολόγησης μαθαίναμε στους μαθητές μας τα επιχειρήματά τους να βασίζονται στους Αριστοτελικούς επιχειρηματολογικούς παράγοντες: το ήθος του ομιλητή («αρετή»), την ψυχολογική διάθεση του ακροατηρίου («εύνοια»), τη λογική των επιχειρημάτων («φρόνηση») και την ποιότητα του λόγου («λεκτικόν»). Προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε στους μαθητές μας την εμπέδωση και καλλιέργεια των τεσσάρων C, που τόσο απουσιάζουν από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου. Πρόκειται για τους βασικούς πυλώνες επιτυχίας του

ανθρώπου στον 21ο αιώνα. Communication (επικοινωνία), Criticalthinking (κριτική σκέψη), Collaboration (συνεργασία), Creativity (δημιουργικότητα).

Ως προπονητές της ομάδας ρητορικών θετικών επιστημών δώσαμε ιδιαίτερη βάση στο «ήθος του ομιλητή» / μαθητή επιδιώκοντας να αντιστοιχίσουμε συμπεριφορά χαρακτηριζόμενη από κοινωνικές και επικοινωνιακές αρετές καθώς και με νοητικές ικανότητες με συναισθηματικές δεξιότητες όπως υπομονή, ανεκτικότητα, διάθεση για «πάρε-δώσε», σεβασμό της διαφορετικότητας, ευήκοον ους, αυτοπειθαρχία και αυτοπεριορισμό, για να δίνεται και στους άλλους η ευκαιρία να διατυπώσουν τη σκέψη τους.

Στην «ψυχολογική διάθεση του ακροατηρίου» επιδιώκαμε να εξασφαλίσουμε η αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων μαθητών να γίνεται μέσα σε συνθήκες, οι οποίες εξασφάλιζαν τη βασική ψυχική ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη και αίσθηση ισότητας και δικαιοσύνης. Αν κάποιος νιώθει απειλή από το περιβάλλον ή αν είναι πεπεισμένος ότι ο κόσμος είναι ένας χώρος εχθρικός, επικίνδυνος και απορριπτικός, τότε η επικοινωνία αποτυγχάνει στο να αποτελέσει φορέα ηθικής ανάπτυξης. Απεναντίας, ένα κλίμα ενθαρρυντικό της ομαδικότητας και της συνεργασίας εξασφαλίζει τόσο το συναισθηματικό όσο και το γνωστικό υπόβαθρο μέσα στο οποίο μπορεί και ευδοκιμεί η ηθική μάθηση και ανάπτυξη.

Στη «λογική των επιχειρημάτων» επιδιώκαμε το συμπέρασμα στο οποίο κατέληγαν σε κάθε τοποθέτηση να έχει όλες τις προϋποθέσεις να γίνει αποδεκτό, ακόμα και αν εν τέλει τα επιχειρήματα δεν έπειθαν τους αποδέκτες τους. Να παραθέτει τα κεντρικά νοήματα και τις ιδέες με σαφήνεια, με σωστή διάταξη και με το κατάλληλο ύφος και έκφραση.

Τέλος στο καλό «λεκτικό» επιδιώκαμε την ορθή χρήση της Ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας τη γραμματική και το συντακτικό των προτάσεων με ορθό τρόπο.

Ήταν μεγάλη η πρόκληση παιδιά 15χρόνων που χαρακτηριστικό τους είναι «η κατοχή της απόλυτης γνώσης» και η δε απολυτότητα των απόψεών τους είναι εδραία, να τα φθάσουμε να ξεπεράσουν τις βεβαιότητές τους. Η περιέργεια στην αρχή εξελίχθηκε σε πραγματικό ενδιαφέρον τόσο για τη θεματολογία όσο και για την έκφραση επιχειρημάτων που στοιχειοθετούν πειστικό λόγο. Ξεκίνησε μια διαδικασία μάθησης κατά την οποία ανασύρονταν σκέψεις προέκυπταν συναισθήματα. Η δυναμική που αναπτύχθηκε, στο πλαίσιο του μαθησιακού σκηνικού ανάμεσα στους μαθητές και στους καθηγητές, ήταν εντυπωσιακή, άλλωστε μία επιτυχημένη μαθησιακή προσέγγιση συνδέεται άμεσα με τα συναισθήματα συμμετεχόντων αφού εμπλέκονται και σταδιακά αφοσιώνονται σε αυτή.

Διάχυτη ήταν η χαρά της συνεύρεσης, τα πειράγματα, οι αυτοσαρκασμοί με αποτέλεσμα η κατάκτηση της απαραίτητης γνώσης και η διασκέδαση να γίνονται ταυτόχρονα. Ο καθένας διαφοροποιούταν, συμμετείχε ενεργά βελτιωνόταν ανάλογα με την προσωπικότητά του και τις δυνατότητές του. Τα παιδιά πολλές φορές αντιλαμβάνονταν τις έννοιες με διαφορετικό τρόπο, αλλά κατάφερναν να συνεργαστούν και εναρμονιστούν στα πλαίσια του προγράμματος. Αναπτύχθηκε έτσι ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον από τη μεριά των καθηγητών ενώ από τα παιδιά αναπτύχθηκαν δεξιότητες, φιλικά θετικά συναισθήματα και εντυπωσιακές αλλαγές στον τρόπο σκέψης τους και στην διατύπωση επιχειρημάτων. Ο λόγος έγινε πιο πειστικός και μεστός. Εντυπωσιακές ήταν οι αλλαγές με το πέρασμα των συναντήσεων. Οι εκπλήξεις αναμενόμενες, θετικές και αρνητικές. Κάποιοι μαθητές αποχωρούν αλλά υπήρξαν και αυτοί που συνέχισαν. Τα παιδιά άρχισαν να γίνονται δεκτικά στις παρεμβάσεις μας. Εκτίμησαν την προσπάθεια να βοηθήσουμε και να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθησή τους.

Οι προκλήσεις συνεχίζονταν.

Με χαρά και αγωνία οργανώσαμε τη διεξαγωγή ενός φιλικού αγώνα. Οι εντυπώσεις ήταν εξαιρετικά θετικές και η εμπειρία μοναδική. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι οι προσπάθειες τους και η επιμονή τους δικαιώνονται. Το άγχος και η αγωνία τους υποχωρούν και προσπαθούν όλα μαζί για την καλύτερή τους εμφάνιση. Πόσο εύκολο είναι

άραγε να αναπτύσσεις τις θέσεις σου μπροστά σ’ ένα κοινό με συμμαθητές και καθηγητές των δύο σχολείων; Οι συναντήσεις πλέον συνεχίζονται με αμείωτο ενδιαφέρον και ζήλο. Προετοιμαζόμαστε για ένα δεύτερο φιλικό αγώνα, και μια μέρα πριν έρχεται η παύση, το ολικό lockdown.

Η καθημερινότητά μας αλλάζει, άγνωστες και πρωτόγνωρες καταστάσεις επηρεάζουν τη ζωή μας, τις σκέψεις μας, τα συναισθήματά μας. Το πρόγραμμα σταμάτησε απότομα. Μέχρι τη στιγμή που η υπεύθυνη του προγράμματος ταράζει τα νερά της απραξίας μας. Προτείνει τη διεξαγωγή των αγώνων διαδικτυακά. Επικρατεί προβληματισμός, οι γνώμες διίστανται, τα παιδιά έχουν απομακρυνθεί από τη διαδικασία των συναντήσεων, το ρυθμό μάθησης και ανάπτυξης λόγου. Το δίλημμα αιωρείται, αγνοούμε τους αγώνες ή προσπαθούμε να ανταποκριθούμε στα νέα δεδομένα έστω κι αν δεν ήταν κοντά στις αρχικές μας προσδοκίες; Μετά από δική μας ενθάρρυνση δημιουργείται η ομάδα που θα συμμετέχει στους αγώνες και υπάρχει συμμετοχή παιδιού στη μεικτή ομάδα από άλλα σχολεία. Αρχίζει και πάλι η προετοιμασία, οι συναντήσεις η ανταλλαγή απόψεων, ενδυναμώνονται τα επιχειρήματα του λόγου και αντιλόγου και ο κάθε μαθητής παίρνει τη θέση του στην προσπάθεια που γίνεται.

Καθώς πλησιάζει η μέρα των αγώνων, η αγωνία τους κορυφώνεται και το άγχος τους κυριεύει. Η ανακούφιση έρχεται με το πέρας των αγώνων. Η χαρά τους ήταν απερίγραπτη. Τα παιδιά ικανοποιούνται με την παρουσία τους, με το γεγονός ότι κατάφεραν να παρουσιάσουν τις θέσεις τους και να αγωνιστούν έστω και διαδικτυακά. Οι συνατήσεις που έγιναν ξεπέρασαν τις 15, έγινε ένας «φιλικός» αγώνας και ο τελικός έγινε τον Απρίλιο του 2021 με τη συμμετοχή 1 μαθητή και 3 μαθητριών.

Συμπεράσματα

Στο μέτρο που η ρητορική διδάσκεται στο σχολείο μας κατά την Αριστοτέλεια αντίληψη δηλαδή, όχι ως επιτηδευμένη μέθοδος για την τροποποίηση της γνώμης συνήθως ενός αρνητικά προκατειλημμένου ακροατηρίου, όπως για παράδειγμα η υπεράσπιση ενός κατηγορουμένου σε δικαστήριο, αλλά ως μια μέθοδος, η οποία στηρίζεται στη λογική δύναμη του ανθρώπινου νου η οποία βοηθά τον άνθρωπο, όταν έρχεται αντιμέτωπος με συνθήκες που υπαγορεύουν διαδικασία επιλογής, να αναλύει την πραγματικότητα και να καταλήγει στην απόδειξη της αλήθειας, του δίκαιου και του ορθού, θεωρούμε ότι καλλιεργείται η αρετή και η ηθική στους μαθητές μας. Με δεδομένο αυτό και με δεδομένο ότι δίνουμε αφορμές σε μαθητές μας να αφαιρέσουν ώρες ενασχόλησης τους από το «να πίνουν καφέ σκοτώνοντας την ώρα τους» και από τον να σερφάρουν στο διαδίκτυο χωρίς σκοπό, θεωρούμε ότι το οδοιπορικό αυτό έχει θετικό πρόσημο στην παιδεία του δημόσιου σχολείου που έχουμε κληθεί αυτοβούλως να υπηρετούμε. Μελλοντικά θα μπορούσε να εναχθεί στο μάθημα της λογοτεχνίας (Λύκειο) και στο προσφάτως ανακοινωθέν δίωρο μάθημα «ανάπτυξη δεξιοτήτων» στο Γυμνάσιο με θέματα τεχνολογίας, επιστήμης, κοινωνιολογίας και ηθικής.

Αναφορές

Andriessen, J., Baker, M., & Suthers, D. (2003). Argumentation, computer support, and the educational context of confronting cognitions. In J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.), Arguing to learn: Confronting cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning environments (pp. 1–25). Dordrecht: Kluwer.

Andriessen, J. E., & Schwarz, B. B. (2009). Argumentative design. In N. Muller &A. N. Perret-Clermont (Eds.), Argumentation and education: theoretical foundations and practices (pp. 145-174). New York: Springer.

Asterhan, C.S.C. & Schwarz, B. B. (2010). Online moderation of synchronous e-argumentation. International Journal of Computer- Supported Collaborative Learning, 5 (259-282).

Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In N. Muller & A. N. Perret-Clermont (Eds.), Argumentation and education: theoretical foundations and practices (pp. 127-144). New York: Springer US.

Basel, N., Harms, U., &Prechtl, H. (2013). Analysis of students' arguments on evolutionary theory. Journal of Biological Education, 47(4), 192-199.

Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentive discourse skill. Discourse Processses, 32 (2&3), 135-153.

Jiménez-Aleixandre, M.P., Rodríguez, A.B., &Duschl, R.A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. Science Education, 84, 757–792.

Joiner, R., & Jones, S. (2003). The effects of communication medium on argumentation and the development of critical thinking. International Journal of Educational Research, 39(8), 861-871.

Larson, D., & Sung, C. (2009). Comparing student performance: online versus blended versus face-to-face. Journal of Asynchronous Learning Networks, 13(1), 31-42.

Mcalister, S., Ravenscroft, A., & Scanlon, E. (2004). Combining interaction and context design to support collaborative argumentation using a tool for synchronous CMC. Journal of Computer Assisted Learning, 20(3), 194–204.

Schwarz, B.B. (2009). Argumentation and learning. In N. Muller & A. N. Perret-Clermont (Eds.), Argumentation and education: theoretical foundations and practices (pp. 91-126). New York: Springer.

Walther, J. B., Loh, T., &Granka, L. (2005). Let me count the ways: The interchange of verbal and non-verbal cues in computer-mediated and face-to-face affinity. Journal of Language and Social Psychology, 24(1), 31-65.

Εγγλέζου, Φ. (2012). Η μοντελοποίηση της δομής των επιχειρηματολογικώνκειμένων ως ‘ εργαλείο’ διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (σσ .1-10). Αθήνα.

Εγγλέζου, Φ. (2017). Διδασκαλία της επιχειρηματολογικής πειθούς και ρητορική παιδαγωγική: ένα παράδειγμα πειραματικής εφαρμογής σε μαθητές Δημοτικού. Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας (4), σσ. 21-29.

«Να λες εγώ θα σώσω τον κόσμο. Αν δεν σωθεί, εγώ θα φταίω…»

Μαλτή Ευδοκία-Ευθαλία
Καθηγήτρια ΠΕ1 Θεολόγος, Γυμνάσιο Φιλώτα Φλώρινας
Μεταπτυχιακό στον Συστηματικό Κλάδο Θεολογίας-Τομέας Δογματική Α.Π.Θ
evdoma@sch.gr

Περίληψη

Το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας «Να λες εγώ θα σώσω τον κόσμο. Αν δεν σωθεί, εγώ θα φταίω..» υλοποιήθηκε από μαθητές των Β΄ και Γ΄ Τάξεων του Γυμνασίου Φιλώτα Φλώρινας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Η υλοποίησή του ξεκίνησε από την αρχή της σχολικής χρονιάς μετά από συνεχείς συναντήσεις της ομάδας. Τα παιδιά κατέληξαν στο θέμα του προγράμματός τους, έχοντας ως κίνητρο τα ενδιαφέροντά τους, τις συνθήκες διαβίωσης παγκοσμίως με τον κορωνοϊό SARS-Co-V-2 να επηρεάζει τις ζωές τους. Αναζήτησαν στο διαδίκτυο την έννοια της ατομικής ευθύνης, δημιούργησαν ποιήματα, ζωγράφισαν εικόνες, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο καταλήγοντας σε ουσιαστικά συμπεράσματα, ενημερώθηκαν από υπεύθυνους τοπικούς φορείς, πήραν μέρος με έργα τους σε πανελλαδικές δραστηριότητες και διαγωνισμούς προβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν τις σκέψεις τους σε θέματα που απασχολούν το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα, μετείχαν σε διαδικτυακή συνάντηση που οργανώθηκε από την συντονίστριά τους και φωτογράφισαν επικίνδυνους για την δημόσια υγεία χώρους στις περιοχές κατοικίας τους .

Λέξεις κλειδιά: Ατομική ευθύνη, ενεργός πολίτης, δράσεις.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμά μας κράτησε χρονικά όλη την διάρκεια του σχολικού έτους, αν και η προβλεπόμενη χρονική διάρκειά του ήταν πέντε μήνες. Λόγω της ιδιαιτερότητας της σχολικής χρονιάς 2020-2021 με τον κορωνοϊό SARS-Co-V-2, πολλές δραστηριότητες έγιναν στο σχολείο δια ζώσης και άλλες διαδικτυακά. Το μοντέλο της μεικτής μάθησης ξεχώρισε στις δράσεις μας. Η θεματολογία που εντάσσεται το πρόγραμμά μας είναι «Αξίες ζωής (σεβασμός, αγάπη, ειρήνη, ανεκτικότητα, τιμιότητα, κ ά). Ακολουθήσαμε την μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να εμπλακούν οι ίδιοι στις διαδικασίες του προγράμματος, να μάθουν μέσα από την συνεργασία και την συλλογική σκέψη και δράση, έχοντας την καθοδήγηση της συντονίστριά τους αλλά και την καθοδήγηση των άλλων μελών της ομάδας. Καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας, της υπευθυνότητας, ώστε να διαμορφωθούν ως πολίτες με συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα, με κριτική σκέψη. Με την εποικοδομητική μέθοδο τα παιδιά ανέπτυξαν την γνωστική, κοινωνική και ηθική αυτονομία τους, την δημιουργικότητά τους, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, την αυτοεκτίμηση, ανέπτυξαν μεταγνωστικές ικανότητες και δεξιότητες της αυτορυθμιζόμενης μάθησης ώστε να συμμετέχουν ενεργά μεταγνωστικά, βουλητικά και συμπεριφορικά στην διαδικασία της εκπαίδευσης.

Στόχοι του Προγράμματος ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της ατομικής ευθύνης και υπευθυνότητας. Να μάθουν πώς μπορούμε να βρούμε τον δρόμο της ευθύνης μας και πού οδηγεί η έλλειψη της ατομικής ευθύνης σε κοινωνικό επίπεδο. Να εξετάσουν την σχέση της ατομικής ευθύνης με τις δημοκρατικές και αντιδημοκρατικές κοινωνίες. Να ξεχωρίσουν την ευθύνη ως στάση ζωής και την σχέση της με τον ενεργό πολίτη. Να κατανοήσουν πως η σχεσιακή υπευθυνότητα είναι γνώρισμα του ενεργού πολίτη, πως η συνειδητότητα και το «νοιάξιμο» για τον άλλον είναι αλληλοεξαρτώμενα. Να συνειδητοποιήσουν πως ώριμος πολίτης είναι αυτός που έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις, είναι αυτός που νιώθει την ευθύνη των πράξεών του, που έχει γνώρισμά του την

ενσυναίσθηση δηλ. την υποστήριξη και την φροντίδα για τον άλλον. Να κατανοήσουν πως οι πράξεις μας είναι απαραίτητο να νοούνται ως συνειδησιακές επιλογές μας και να σχετίζονται με τις ευθύνες που απορρέουν απ ΄ αυτές. Μόνο όταν αποδεχθούμε τις πράξεις μας, είμαστε δηλ. υπόλογοι των πράξεών μας, θα οδηγηθούμε στην υπευθυνότητα. Η παραπάνω ενέργεια είναι δύσκολη. Δεν είναι εύκολο να υποστηρίξουμε τις επιλογές μας. Μπορεί να γίνει όταν κατανοήσουμε και παραδεχθούμε τις αδυναμίες μας, όταν μπορέσουμε να «χειριστούμε» τις επιλογές μας, χωρίς να βλάπτουμε τους άλλους.

Σώμα

Η μεθοδολογία του προγράμματος αφορούσε τον χωρισμό της Ομάδας σε μικρότερες, την ανάληψη δραστηριοτήτων από τις Ομάδες αυτές, την ενημέρωση των μελών της Ομάδας από φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, την εικαστική προσέγγιση του θέματος, την συμμετοχή σε πανελλαδικές δραστηριότητες μαθητών, την συμμετοχή σε πανελλαδικούς μαθητικούς διαγωνισμούς, την συγγραφή ποιήματος. Υπήρχαν πεδία σύνδεσης με τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Καλλιτεχνικών, της Πληροφορικής, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας.

Δραστηριότητες

Τα μέλη των Ομάδας ερεύνησαν στο διαδίκτυο και προχώρησαν στην ανάλυση και ερμηνεία της έννοιας της ατομικής ευθύνης και υπευθυνότητας, γνωρίζοντας την σημασιολογική διαφορά τους. Συνέδεσαν την φράση «Να λες εγώ θα σώσω τον κόσμο. Αν δεν σωθεί, εγώ θα φταίω...» του Νίκου Καζαντζάκη από το βιβλίο του «Ασκητική» με την έννοια της ατομικής ευθύνης και γνώρισαν την πρώτη περίπτωση ανάληψης προσωπικής ευθύνης στην ελληνική ιστορία στο πρόσωπο της Αντιγόνης.

Τα παιδιά δημιούργησαν πανό, έχοντας γραμμένο πάνω του το θέμα του προγράμματος. Πρόλαβαν να το χρησιμοποιήσουν στην διάρκεια των δύο ενημερώσεων από τοπικούς φορείς που οργανώσαμε στον σχολικό μας χώρο, στο διάστημα που τα σχολεία ήταν ανοιχτά δηλ. τον μήνα Οκτώβριο.

Με θέμα την φράση «Να λες εγώ θα σώσω τον κόσμο. Αν δεν σωθεί, εγώ θα φταίω..» τα παιδιά ζωγράφισαν και δημιούργησαν ποιήματα, εκφράζοντας τις σκέψεις που φωλιάζουν μέσα τους με το άκουσμά της. Από τα έργα τους φάνηκε πως τα λόγια του μεγάλου λογοτέχνη μας και η σημασία τους είναι πάντα επίκαιρα και διαχρονικά.

Ερωτηματολόγιο που αφορούσε το θέμα του Προγράμματος συμπλήρωσαν όλοι οι μαθητές του Γυμνασίου. Στο μεγαλύτερο μέρος τους, 40 στους 75 μαθητές δηλώνουν πως σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, είναι ευγενικοί προς τους άλλους, τους ενθαρρύνουν και τους βοηθούν, συνεργάζονται με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας, φύλου, εθνικότητας, είναι ανοιχτοί στις ιδέες των άλλων. Σε ποσοστό 32 στους 75 παρακολουθούν προσεκτικά τον συνομιλητή τους και εστιάζουν στον τόνο της φωνής, στις εκφράσεις του προσώπου, στην γλώσσα του σώματος. Ακόμα και όταν διαφωνούν δεν προσβάλλουν κανέναν, ελέγχουν το θυμό τους. Σε ποσοστό 39 στους 75 εκφράζουν ελεύθερα την γνώμη τους και δεν φοβούνται την κριτική των άλλων, αναλαμβάνουν ευθύνες και αποδέχονται τα λάθη τους ως μέλη μιας ομάδας, δεν παρουσιάζουν ως δικό τους έργο της ομάδας και συνεισφέρουν ενεργά σ΄ αυτήν. Μικρό ποσοστό 14 στους 75 μαθητές δηλώνουν πως θέτουν προτεραιότητα στα καθήκοντά τους και τα ολοκληρώνουν έγκαιρα και με συνέπεια, δεν αποδέχονται αυτόματα όσα βλέπουν, ακούν ή διαβάζουν, συμμετέχουν σε ακτιβιστικές δράσεις, όπως καθαρισμός ακτών, ανακύκλωση κ.λ.π. Μικρό ποσοστό 11 στους 75 μαθητές συμμετέχουν σε δράσεις κοινωνικής ευθύνης, όπως συγκεντρώσεις χρημάτων, σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες πολιτιστικού ή αθλητικού περιεχομένου, όπως ομάδες θεάτρου, χορωδίες, σε συλλογικές δράσεις που οργανώνονται από πολιτιστικούς συλλόγους και φορείς τοπικής κοινωνίας, σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος που διοργανώνονται από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Έγινε ενημέρωση των μελών της Ομάδας στον εσωτερικό χώρο του σχολείου από την Μ.Κ.Ο. Αρκτούρος, που εδρεύει στην Φλώρινα. Τα παιδιά ενημερώθηκαν για τον εθελοντισμό που καλλιεργείται στην Μ.Κ.Ο. και την δράση της που αφορά την σταθεροποίηση του ελεύθερου πληθυσμού της αρκούδας και του λύκου στην Ελλάδα, την συντήρηση δύο καταφυγίων άγριων ζώων, την επανεμφάνιση των δύο θηλαστικών σε περιοχές από όπου είχαν εξαφανιστεί, την αναπαραγωγή και την διάθεση του ελληνικού ποιμενικού σε κτηνοτρόφους που ζουν στις ορεινές περιοχές, την έρευνα και καταγραφή της παρουσίας της αρκούδας και του λύκου στην Ελλάδα, την παρέμβαση σε μεγάλα τεχνικά έργα που υποβαθμίζουν τις ορεινές περιοχές, την ευαισθητοποίηση χιλιάδων παιδιών μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, την πραγματοποίηση καθαρισμών δασών και φυτεύσεων δέντρων σε υποβαθμισμένους βιοτόπους.

Ενημέρωση για τον covid-19 σε όλους τους μαθητές του σχολείου πραγματοποιήθηκε στο σχολείο από την Διευθύντρια του Κέντρου Υγείας Αμυνταίου. Οι μαθητές έλαβαν από την ιατρό οδηγίες για την χρήση της μάσκας και τον ρόλο της στην αντιμετώπιση του ιού. Διατύπωσαν ερωτήματα και απορίες τους στην ιατρό για θέματα σχετικά με τον ιό και τον τρόπο αντιμετώπισής του στο σχολείο, στο σπίτι, σε εξωτερικούς χώρους.

Η Ομάδα συμμετείχε με έργα ζωγραφικής και ποίησης στην Πανελλαδική ενέργεια «Μίλα Τώρα» ενάντια στο Bullying, που οργάνωσε «Το Χαμόγελο του Παιδιού» για την 6η Μαρτίου, Σχολική Ημέρα ενάντια στην ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό. Τα παιδιά έστειλαν τα μηνύματά τους κατά του φαινομένου.

Με το ποίημα «Η Σταγόνα» μαθητή της Β΄ τάξης και το έργο ζωγραφικής «Είμαστε Υπεύθυνοι. Σώζουμε Ζωές.» μαθήτριας της Γ΄ τάξης, η Ομάδα συμμετείχε στον Διαγωνισμό Bravo Schools 2021 με τίτλο «Δημιουργούμε έναν καλύτερο κόσμο».

Με την δημιουργία ενός βίντεο με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό οι μαθητές του Προγράμματος συμμετείχαν στα 5α Ετήσια Βραβεία «You Smile”, που οργάνωσαν «Το Χαμόγελο του Παιδιού» και το Ευρωπαϊκό Εθελοντικό Δίκτυο «You Smile”.

Τα παιδιά συμμετείχαν σε Διαδικτυακή συνάντηση με χρήση του Webex που οργάνωσε η συντονίστρια του Προγράμματος με θέμα «Η Πανδημία στα Αρχαία Χρόνια». Παρουσιάστηκε μια επιδημία που ταλαιπώρησε την Ρωμαιοκρατούμενη Θεσσαλονίκη το 165-166 μ. Χ. Οι μαθητές μετέχοντας σ΄ ένα παιχνίδι ρόλων κατανόησαν τα χαρακτηριστικά της τότε επιδημίας, που έμεινε γνωστή ως λοιμός των Αντωνίνων. Μέσα από την ομαδική εργασία και τον διάλογο αξιολόγησαν ομοιότητες και διαφορές, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, στις αντιδράσεις που εντόπισαν στην αρχαία και στην σημερινή Θεσσαλονίκη. Με αφηγήσεις και αναζητήσεις καταγράφηκαν ανθρώπινες συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν στην διάρκεια παρόμοιας με την σημερινή κατάσταση πανδημίας που πέρασε η Θεσσαλονίκη τον 2ο αι. μ. Χ. . Έγινε προσπάθεια να ενισχυθεί στους μαθητές το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και της υπεύθυνης στάσης σε δύσκολες καταστάσεις. Για την συνάντηση χρησιμοποιήθηκε υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στην αρχαία Θεσσαλονίκη τον καιρό της πανδημίας» του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης.

Τα μέλη του Προγράμματος φωτογράφισαν προβληματικούς χώρους στον τόπο κατοικίας τους. Οι φωτογραφίες τους περιέγραφαν θέματα καθαριότητας και απόθεσης σκουπιδιών σε χώρους κοντά στο σχολείο ή στο σπίτι τους. Ανέδειξαν τα αποτελέσματα της ανευθυνότητάς μας, όταν αδιαφορούμε με τις πράξεις μας για τον άλλον, για την δημόσια υγεία, για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και φροντίζουμε μόνο για την δική μας πρόσκαιρη «καλοπέραση». Κάναμε πράξη την ανάληψη δράσης που ξεκινά από τον εαυτό μας, από την γειτονιά μας, από τον τόπο μας. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής ήταν να σταλεί το φωτογραφικό υλικό στην αρμόδια υπηρεσία Καθαριότητας του Δήμου της περιοχής τους και με την σειρά της αυτή να προβεί σε κατάλληλες ενέργειες.

Συμπεράσματα

Μετέχοντας στις δράσεις του συγκεκριμένου Προγράμματος Αγωγής Υγείας οι μαθητές κατανόησαν πως η ευθύνη αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας ενός ανθρώπου. Όταν γνωρίζουμε την ευθύνη των πράξεών μας και τις συνέπειες για μας και για τους άλλους, είναι δυνατό να τις αποφύγουμε. Η ευθύνη ως στάση ζωής θα πρέπει να είναι επιδίωξη του καθενός. Αυτή μπορεί να οδηγήσει σε μια κοινωνία που έχει γνώρισμά της την προσωπική ωριμότητα και όχι την απόθεση ευθυνών στους άλλους. Αν αρχίσουμε τις διορθωτικές κινήσεις από τον ίδιο μας τον εαυτό, είναι σίγουρο πως θα οδηγηθούμε στην αξιακή αναβάθμιση της κοινωνίας και στον ποιοτικό της μετασχηματισμό. Στο σημείο αυτό φαίνεται ξεκάθαρα ο ρόλος της παιδείας. Αυτή μπορεί να ενδυναμώσει τον αυτοσεβασμό μας, να τονώσει τον αλληλοσεβασμό μας. Η φράση του Νίκου Καζαντζάκη «Να λες εγώ θα σώσω τον κόσμο. Αν δεν σωθεί, εγώ θα φταίω…» μπορεί να γίνει πυξίδα, ένας κατευθυντήριος οδηγός για την ζωή όλων μας.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς η ικανοποίηση για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος ήταν φανερή σε όλους τους μετέχοντες. Οι δυσκολίες που προέκυψαν από το κλείσιμο των σχολείων λόγω του κορωνοϊού δεν μας λύγισαν. Αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή μας και με τις διακρίσεις μας σε πανελλήνιες και διεθνείς δραστηριότητες, διαγωνισμούς και συναντήσεις.

Αναφορές

Canfield Jack, Siccone, F.(1995)., *101 ways to develop students' self-esteem and responsibility,* Allyn & Bacon,Msssachusetts.

Βαθάκου Ευγενία, Καρέτα Ειρήνη, Σαβράμη Μαρίνα, Λεωνίδου Μιράντα, Sarli Marina, (2014-2015) *Παγκόσμια Αλληλεγγύη & Δημοκρατική Συμμετοχή*, Αθήνα, Ελληνική Πλατφόρμα για την Ανάπτυξη.

Βασιλόπουλος Π. (2003): *Διακυβέρνηση και Κοινωνία Πολιτών. Δύο έννοιες με μέλλον στον 21° αιώνα*, *Κοινωνία Πολιτών*, Έκδοση της Ένωσης Πολιτών για την Παρέμβαση, Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, τ.9.

Γιαννής Ν. (2002), *Τι είναι η Κοινωνία Πολιτών*, Αθήνα.

Μαρούδα, Μαρία-Ντανιέλλα *Η διεθνής ευθύνη για παραβιάσεις του διεθνούς ανθρωπιστικού δικαίου, Η κρατική και ατομική ευθύνη σε κίνηση*, Σπουδές Διεθνούς Δικαίου, Διεύθυνση Σειράς Καθηγητής Στέλιος Περράκης, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα Κομοτηνή, 2006.

Μουζέλης Ν., (2002): *Το νόημα της κοινωνίας των πολιτών στο Κράτος και Κοινωνία των Πολιτών.* Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις, Αθήνα.

Ξενάκης Α.(2021), *145 Σκέψεις για την ατομική ευθύνη*, Αθήνα: Ιωλκός

Τριλίβα Σ., και Tsimienti,G.(1998*). Εγώ και εσύ γινόμαστε εμείς. Πρόγραμμα ελέγχου συγκρούσεων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

https://www.alfavita.gr/koinonia/330098_atomiki-eythyni-i-atomiki-aneythynotita (Πρόσβαση 04-04-2021)

https://www.in.gr/2020/05/21/apopsi/atomiki-eythyni-kai-syllogiki-ypethynotita/ (Πρόσβαση 04-04-2021)

https://www.flowmagazine.gr/atomiki_euthuni_os_stasi_zois/ (Πρόσβαση 04-04-2021)

https://www.in.gr/2018/01/19/culture/glossakailogotexnia/eythyni-kai-ypeythynotita/ (Πρόσβαση 04-04-2021)

https://www.huffingtonpost.gr/eleni-douka/-_2835_b_8708016.html (Πρόσβαση 04-04-2021)

https://www.lamdadev.com/el/%CE%B7-%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%B2%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CE%B5/%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-

%CF%85%CF%80%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%85%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1.html
(Πρόσβαση 04-04-2021)
https://iporta.gr/%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%83%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%8D%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B4%CF%81-%CE%B2%CE%B1/
(Πρόσβαση 04-04-2021)
https://www.in.gr/2020/03/18/apopsi/eythyni-os-allileggyi/
(Πρόσβαση 04-04-2021)

Πρόγραμμα ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ικανότητας σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας
«Τι να πω, πώς να το πω, κάποιο τρόπο πρέπει να βρω»

Σωτηριάδου Λαμπριανή MED
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
lampriani@gmail.com

Περίληψη

Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί βασική δεξιότητα – στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο παρόν πρόγραμμα επιχειρήσαμε να καλλιεργήσουμε βασικές αξίες και δεξιότητές της σε παιδιά της Β' δημοτικού. Το πρόγραμμα δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει συνθήκες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπου οι μαθητές/τριες μας θα έπρεπε να επικοινωνήσουν με ποικίλα μέσα και τρόπους (λεκτικούς και μη), με συνομήλικους/ες μαθητές/τριες από την Ιρλανδία. Στους πέντε μήνες που διήρκησε, τα παιδιά των δύο χωρών ενεπλάκησαν σε ποικίλες δραστηριότητες που διαμορφώθηκαν ακολουθώντας την αρχή της βιωματικότητας. Θεωρούμε ότι η αποτίμηση του κρίνεται ως θετική, καθώς τα παιδιά συμμετείχαν στο σύνολό τους με ιδιαίτερη προθυμία, ενθουσιασμό και ικανότητα, ξεπερνώντας πολύ γρήγορα τον 'σκόπελο' της ξένης γλώσσας και τις ανησυχίες που αυτή προκαλεί. Παράλληλα, κατά τις τηλεσυναντήσεις μας, καλλιέργησαν και επέδειξαν δεξιότητες διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων επικοινωνίας, αλλά και ανοχή και θετική διάθεση και στάση απέναντι στον πολιτισμικά 'άλλον' μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών πρακτικών προσέγγισής του.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας μας και καθορίζεται από τρεις κύριες αρχές: της ανεκτικότητας, της δυνατότητας και της ικανότητας ομαλής συνύπαρξης με τους άλλους (Καρακατσάνη, 2004). Η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. Σύμφωνα με τη διακήρυξη για τους στόχους της Εκπαίδευσης για το 2030 της UNESCO, οφείλει «*να προάγει τον διαπολιτισμικό διάλογο και να καλλιεργεί τον σεβασμό για τον πολιτισμό, τη θρησκεία και τη γλωσσική ετερότητα, στοιχεία απαραίτητα για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης*» (UNESCO, 2016). Θα πρέπει να διαμορφώνει «*πολυπολιτισμικές προσωπικότητες*», που θα διαθέτουν το ανάλογο πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά και την ετοιμότητα και ικανότητα να υιοθετούν στοιχεία από πολίτες διαφορετικών πολιτισμών και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με αυτούς (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την παιδαγωγική εκείνη προσέγγιση-απάντηση στις προαναφερόμενες απαιτήσεις, καθώς οι στόχοι της σύμφωνα με τον Hohmann[1] (1989 στο Δαμανάκης, 2003) συνοψίζονται σε τρία σημεία: α) στη «συνάντηση των πολιτισμών β) στον παραμερισμό των εμποδίων αυτής της συνάντησης και γ) στη δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και εμπλουτισμού. Οι κύριες δεξιότητες στην καλλιέργεια των οποίων στοχεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: η διαπολιτισμική ικανότητα, η διαπολιτισμική κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, η ανοχή αντιφάσεων και η επικοινωνιακή ικανότητα. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν ταυτόχρονα βασικά στοιχεία συγκρότησης της ατομικής ταυτότητας και βασικές ικανότητες κοινωνικής δράσης (Γκόβαρης, 2001). Στο παρόν πρόγραμμα επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής επικοινωνίας προκειμένου

---

[1] Hohmann M., (1989), *Interkulturelle Erziehung-eine chance fur Europa?* In: Hohmann M./Reich H.H. (s 1-32)

να αναπτύξουμε στοιχεία διαπολιτισμικής ικανότητας σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και τις έννοιες αυτές θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε παρακάτω.

Διαπολιτισμική Επικοινωνία και Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αφορά σε μία συνθήκη επικοινωνίας όπου οι συμμετέχοντες σε αυτή διαθέτουν εξ ορισμού διαφορετικό υπόβαθρο, ορίζοντες και ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο. Τα ερμηνευτικά αυτά σχήματα αναπτύσσονται από τον οικείο πολιτισμό και αφορούν σε τρεις διαστάσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: την αντιληπτική διαδικασία, τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά (Παπαδοπούλου, 2008). Η αντιληπτική διαδικασία ρυθμίζει την επικοινωνιακή διαδικασία και διαμορφώνεται από στοιχεία κοινωνικοπολιτισμικά, που όμως σε περιπτώσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα. Η λεκτική συμπεριφορά επιφορτίζεται επίσης με δυσκολίες, αφού τουλάχιστον ένας από τους επικοινωνιακούς εταίρους θα πρέπει να χρησιμοποιήσει μια ξένη γλώσσα, ενώ παράλληλα θα πρέπει να συνοδεύεται από ικανοποιητική γνώση του έτερου πολιτισμού. Η μη λεκτική συμπεριφορά, η γλώσσα του σώματος, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο επικοινωνίας και έναν αξιόπιστο δείκτη διαθέσεων και προθέσεων (Παπαδοπούλου, 2008). Συγκρίνοντας θα παρατηρούσαμε ότι η λεκτική συμπεριφορά είναι ψηφιακή, με την έννοια ότι αφορά σε σύμβολα, κώδικες και λειτουργίες, όπως ένας υπολογιστής, ενώ η μη λεκτική συμπεριφορά είναι αναλογική με την έννοια ότι δημιουργεί περιεχόμενα που μπορούμε να τα βιώσουμε άμεσα (Bennet, 1998).

Βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αποτελεί η διαπολιτισμική ικανότητα. Η έννοια αυτή αποτυπώνεται σε μια πληθώρα ορισμών. Ως διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται ένας συνδυασμός στάσεων γνώσεων, κατανοήσεων και δεξιοτήτων που εκφράζονται μέσα από πράξεις όπου ένας μόνος του ή μαζί με άλλους καταλαβαίνει και σέβεται τον πολιτισμικά άλλον, αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με αυτόν αποτελεσματικά διαμορφώνοντας θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνεται τόσο τις δικές του όσο και των άλλων πολλαπλούς πολιτισμικούς δεσμούς (Barrett et al, 2013) Σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη, (2003) ως διαπολιτισμική ικανότητα ορίζονται «*το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να ξεχωρίζουν και να αναγνωρίζουν στην πολιτισμική διαφορά τη μεταβολή ως φυσική εξέλιξη των πραγμάτων και να τοποθετούνται δημιουργικά απέναντι σε αυτήν, αξιοποιώντας τα στοιχεία της ως μέσο διαχείρισης της πραγματικότητας*».

Επιχειρώντας να οριοθετήσει το περιεχόμενο της και συνοψίζοντας ορισμούς και περιγραφές από τη διεθνή βιβλιογραφία ο Barrett (2013) καταλήγει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα στοιχειοθετείται από αξίες, στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ως προς τις αξίες συνδέεται με την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, μεταβλητότητας και του πλουραλισμού των διαφόρων οπτικών και πρακτικών. Σχετικά με τις στάσεις αφορά: α) στον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας β) στο να είναι κάποιος ανοιχτός και να επιδεικνύει περιέργεια και διάθεση να μάθει από και για τον πολιτισμικά άλλον γ) να είναι πρόθυμος να συνεργάζεται και να επιδεικνύει ανοχή στην ασάφεια και την αβεβαιότητα με τον πολιτισμικά διαφορετικό. Τέλος, θα πρέπει να αναστοχάζεται γύρω από ό, τι θεωρεί φυσικό και ομαλό. Η γνώση συνδέεται με την κατανόηση της ετερότητας, της επίδρασης της γλώσσας, του πολιτισμού, των κοινωνικών, ιστορικών πλαισίων στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των εμπειριών των πολιτισμικά άλλων. Οι δεξιότητες αφορούν τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και συμπεριφορικό. Στο γνωστικό επίπεδο περιλαμβάνονται αυτές της ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναίσθησης, της πολυπρισματικής θεώρησης, της ικανότητας να αλλάζει και να υιοθετεί διαφορετικές πρακτικές, αλλά και την ικανότητα της ανακάλυψης, ερμηνείας και κριτικής αξιολόγησης αλλότριων πολιτισμικών πρακτικών και προσεγγίσεων. Ενώ, στο συμπεριφορικό επίπεδο αποτυπώνει δεξιότητες προσαρμογής σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, δεξιότητες διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων επικοινωνίας αλλά και

δεξιότητες ενός ενδιάμεσου διαπραγματευτή με ικανότητες στη μετάφραση, διερμηνεία και επεξήγηση. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική ικανότητα έχει προσωπική και διαπροσωπική διάσταση, είναι τόσο γνωστική όσο και συγκινησιακή και αναπτύσσεται στη βάση τριών στοιχείων, της πολιτισμικής κατανόησης, της άμεσης διαπολιτισμικής εμπειρίας και των ανακλάσεων της εμπειρίας αυτής (Chisholm, 1994).

Από τη στιγμή που το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ικανότητας αφορά σε γνώσεις, αξίες και δεξιότητες θα πρέπει να καλλιεργείται από τις μικρές ηλικίες (Μάγος, 2014). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2 ½ -3½ αρχίζουν να προσλαμβάνουν αρνητικά στερεότυπα και η πρόσληψη αυτή συνεχίζεται φυσικά καθ’ όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Derman–Sparks, 1993, Aboud & Doyle, 1996). Βέβαια, εννοείται ότι η πολυσύνθετη αυτή έννοια δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί στην πληρότητά της στις μικρές ηλικίες. Συνεπώς οι εκπαιδευτικές εφαρμογές που θα πραγματοποιηθούν εκκινούν από αυτήν, αλλά στοχεύουν κυρίως στην καλλιέργεια μιας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, η οποία αναπτύσσει σε ένα πρώτο επίπεδο μια διάθεση ανοίγματος και προσέγγισης του πολιτισμικά άλλου και σε ένα δεύτερο τη γνωριμία και αλληλεπίδραση με αυτόν (Μάγος, 2014). Αυτή η διάθεση ανοίγματος εκφράζεται συνήθως με την επιθυμία για επικοινωνία, στοιχείο που συνδέεται τόσο με την πρόσληψη της επικοινωνιακής ικανότητας του ατόμου για τον εαυτό του όσο και με την εκμάθηση της μητρικής και δεύτερης γλώσσας (Kuparinen & McCroskey, 1991, Yashima, 2002). Επίσης στο επίπεδο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει και η περιέργεια που αποτελεί βασικό στοιχείο της επιδραστικής διάστασης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Bennet, 2009).

Μεθοδολογία προγράμματος

Κατά την σχεδίαση ενός προγράμματος καλλιέργειας διαπολιτισμικής ικανότητας θα πρέπει να ακολουθούνται κάποιες βασικές αρχές. Τέτοιες είναι: η βιωματικότητα, η σύγκριση, η ανάλυση, ο αναστοχασμός και η δράση (Barrett et al, 2013). Ειδικότερα η αρχή της βιωματικότητας αναφέρεται στην δημιουργία πλαισίων όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να βιώσουν και να αποκτήσουν άμεσα εμπειρίες πχ μέσα από παιχνίδια, δραστηριότητες που εμπλέκουν παραδοσιακές πρακτικές, όπως η αλληλογραφία, αλλά και σύγχρονα μέσα, όπως πχ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που δίνουν τη δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης (Barrett et al, 2013). Η αρχή της σύγκρισης αναφέρεται στην αναπόφευκτη διαδικασία της σύγκρισης μεταξύ των εμπλεκομένων πολιτισμών που πραγματοποιείται από τους συμμετέχοντες. Για να αποφευχθεί η παραγωγή αρνητικών συμπερασμάτων, θα πρέπει οι μαθητές/τριες να ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν κατανόηση και να εντοπίζουν ομοιότητες και μη, με ένα τρόπο μη κατακριτικό. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να εφαρμοστεί η αρχή της ανάλυσης, όπου δίνεται η δυνατότητα του να εντοπιστούν αιτίες και το υπόβαθρο αυτών των διαφορών ή ομοιοτήτων. Η αρχή του αναστοχασμού θα επιτρέψει την ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης και κατανόησης των προαναφερόμενων, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε υπεύθυνες δράσεις και βελτιώσεις στο κοινωνικό περιβάλλον κι όχι μόνο, σύμφωνα με την αρχή της δράσης (Barrett et al, 2013). Όλες αυτές οι αρχές λειτουργούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, όταν εφαρμόζονται σε παιδαγωγικά πλαίσια όπου ενθαρρύνεται η ενεργός εμπλοκή των παιδιών στην ανακάλυψη, πρόκληση, αναστοχασμό και συνεργασία και ενεργοποιούνται συναισθηματικά (Barrett et al, 2013).

Το πρόγραμμά μας θα βασιστεί κυρίως στην αρχή της βιωματικότητας, καθώς το στοιχείο αυτό λειτουργεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά στα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. Επίσης θα εφαρμόσουμε πρακτικές τόσο παραδοσιακές, όπως αυτή της αλληλογραφίας, όσο και πιο σύγχρονες, όπως πχ αυτή της επικοινωνίας μέσω διαδικτύου. Βιβλιογραφικά καταγράφεται ότι οι δραστηριότητες που συνδέονται με την τηλεπικοινωνία στην εκπαίδευση είναι πολυποίκιλες, αλλά θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις τύπους: α)

ανταλλαγή πληροφοριών β) σύγκριση γ) συνεργασία. Ο πρώτος τύπος περιλαμβάνει εμπλοκή των συμμετεχόντων σε ανταλλαγή πληροφοριών που αφορούν στις προσωπικές τους βιογραφίες, στα σχολεία τους, πόλεις ή πλευρές του πολιτισμού και κουλτούρας τους και έχει κυρίως εισαγωγικό χαρακτήρα σε μαθητικές ομάδες που δε γνωρίζονται μεταξύ τους (O' Dowd, 2011). Επειδή και στη δική μας περίπτωση οι μαθητές/τριες μας δε γνωρίζονται με τους ιρλανδούς/ές μαθητές/τριες και επιπλέον δεν έχουν εμπλακεί ποτέ σε παρόμοιες δράσεις, έχουν επιλεγεί αυτού του τύπου οι δραστηριότητες, τις οποίες εμπλουτίσαμε διαμορφώνοντας μια επικοινωνιακή ποικιλομορφία (γραπτή, προφορική, ψηφιακή, μη λεκτική).

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο δομήσαμε ένα πρόγραμμα καλλιέργειας διαπολιτισμικής ικανότητας με τίτλο: «*Τι να πω, πώς να το πω, κάποιο τρόπο πρέπει να βρω*», όπου θα επικοινωνούσαν με διάφορους τρόπους και μέσα 23 παιδιά Β' δημοτικού (Εύοσμος Θες/νίκης) με 25 συνομήλικα παιδιά από το σχολείο Scoil na Maighdine Mhuire New market on Fergus Co. Clare της Ιρλανδίας. Το συγκεκριμένο ιρλανδικό σχολείο επιλέχθηκε επειδή προϋπήρχε επαφή της εκπαιδευτικού με αυτό μέσω ενός παλαιότερου προγράμματος Erasmus.

Ο γενικός σκοπός μας ήταν να καλλιεργηθούν στοιχεία διαπολιτισμικής ικανότητας στα παιδιά. Οι επιμέρους στόχοι μας ως προς τις αξίες και δεξιότητες της διαπολιτισμικής ικανότητας ήταν οι μαθητές/τριες : α) να γίνουν πιο ανοιχτοί και με διάθεση να μάθουν από και *για* τον πολιτισμικά άλλον β) να επιδεικνύουν περιέργεια, προθυμία και ανοχή απέναντι στις διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες γ) να αποκτήσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, υιοθέτησης διαφορετικών πρακτικών προσεγγίσεων των 'άλλων', αλλά και ικανότητες προσαρμογής και διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων επικοινωνίας.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος εφαρμόστηκε κυρίως η επικοινωνιακή προσέγγιση και διαλογική μορφή διδασκαλίας, ενώ σε κάποιες φάσεις του τα παιδιά εργάστηκαν τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 5 μήνες (Οκτώβριος 2017-Φεβρουάριος 2018) και υλοποιήθηκε στα πλαίσια Πολιτιστικού Προγράμματος. Το πρόγραμμα συνδέθηκε με τα μαθήματα της Γλώσσας, των Αγγλικών, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής.

Φάσεις του προγράμματος

Α Φάση: Αρχικά γονείς και παιδιά ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συγκεντρώσουν πληροφορίες και φωτογραφίες για την Ιρλανδία. Αυτές παρουσιάστηκαν στην τάξη και έγινε συζήτηση γύρω από τις ομοιότητες και διαφορές των δύο χωρών. Στη συνέχεια, κατόπιν συνεννοήσεως με τον Ιρλανδό δάσκαλο, τα παιδιά των δύο σχολείων 'ζευγαρώθηκαν' αποκτώντας το καθένα το δικό του pen pal. Οι μαθητές/τριες έγραψαν στα αγγλικά ένα σύντομο γράμμα στο άγνωστο προς το παρόν φιλαράκι τους, παρουσιάζοντας στοιχειωδώς τον εαυτό τους. Συγκεκριμένα ανέφεραν το ονοματεπώνυμό τους, και το αγαπημένο τους χρώμα, φαγητό, παιχνίδι, ζώο χρησιμοποιώντας την έκφραση κλειδί I like …. Το λεξιλόγιο αυτό έχει καλλιεργηθεί ήδη στην Α' δημ. και επαναλαμβάνεται και εμπλουτίζεται και στη Β' δημ. σύμφωνα με το ΠΣ της αγγλικής γλώσσας για την Α'-Β' δημ (ΦΕΚ τευχ.Β'2419/05.08.2016) Τα γράμματα αυτά στάλθηκαν στην Ιρλανδία και λίγο πριν τα Χριστούγεννα παραλάβαμε τα γράμματα των νέων μας φίλων, τα οποία και διαβάσαμε με μεγάλη χαρά.

Β Φάση: Τα παιδιά επρόκειτο να γνωρίσουν και να μιλήσουν με τους ιρλανδούς φίλους/ες τους στην πρώτη μας τηλεδιάσκεψη που έγινε μέσω Skype. Κάθε παιδί παρουσίασε ζωντανά, στο νέο φίλο του, στα αγγλικά τον εαυτό του και τις προτιμήσεις του, όπως και στο γράμμα του, και το ίδιο έκαναν και οι Ιρλανδοί μαθητές/τριες. Στο τέλος κάθε τάξη παρουσίασε κι ένα τραγούδι. Έτσι, παράλληλα με την προετοιμασία των παρουσιάσεων των παιδιών στην ώρα των Αγγλικών, γίνονταν και η προετοιμασία του τραγουδιού '*Παντρεύουνε τον κάβουρα*' από τη μουσικό μας. Με την ολοκλήρωση της τηλεδιάσκεψης τα παιδιά είχαν την ευκαιρία, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, να θέσουν

ερωτήσεις και απορίες (για τη χώρα, το σχολείο κλπ) και να λάβουν απαντήσεις είτε από τα παιδιά είτε από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Γ' Φάση: Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε δεύτερη τηλεδιάσκεψη όπου η επικοινωνία θα γινόταν με τη γλώσσα του σώματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες και των δύο σχολείων θα έπρεπε να παρουσιάσουν με τη μορφή παντομίμας έναν μύθο ή ένα τραγούδι. Μετά την κάθε παρουσίαση θα έπρεπε οι μαθητές-θεατές να πουν τι κατάλαβαν ή να μαντέψουν την πλοκή της ιστορίας. Εμείς επιλέξαμε να παρουσιάσουμε την ιστορία '*Ο ήλιος και ο άνεμος*' λειτουργώντας σε ομαδική μορφή και η προετοιμασία έγινε με τη βοήθεια της δασκάλας της Θεατρικής Αγωγής. Η τάξη της Ιρλανδίας επέλεξε να παρουσιάσει ένα παραδοσιακό παιδικό τραγουδάκι που συνοδευόταν με ανάλογες κινήσεις.

Δ' Φάση: Στην τρίτη τηλεδιάσκεψη αποφασίσαμε να παίξουμε ένα παιχνίδι μνήμης όπου θα παρουσιάζαμε και θα μαθαίναμε οι μεν στους δε τρεις βασικές λέξεις της χώρας μας. Εμείς επιλέξαμε τις λέξεις: «*Γεια σου, Ευχαριστώ, Συγγνώμη*». Δημιουργήσαμε καρτέλες γραμμένες στα ελληνικά με ευανάγνωστα γράμματα και αποφασίσαμε μια κίνηση που θα συνοδεύει την κάθε καρτέλα ώστε να βοηθά την κατανόησή της. Το ίδιο έκαναν και στην Ιρλανδία. Εκείνοι αποφάσισαν να μας μάθουν τρεις ιρλανδικές-γαελικές[2] (Gaelige) λέξεις: «*Dia duit*» (σημαίνει ο Θεός μαζί σου και χρησιμοποιείται σαν το Γεια σου) «*Slan*» (Αντίο) και «*Ta bron orm*» (Συγγνώμη). Κατά την τηλεδιάσκεψη, αρχικά, τα παιδιά της κάθε χώρας παρουσίασαν τις λέξεις τους και τα παιδιά της άλλης χώρας τις επανέλαβαν ώστε να τις μάθουν. Μετά από κάποιες επαναλήψεις που βοήθησαν στην αποτύπωση των λέξεων και από τις δύο χώρες, ακολούθησε το παιχνίδι μνήμης, όπου τώρα πια θα έπρεπε τα παιδιά να ανακαλέσουν τη λέξη και να την πουν μόνο με τη βοήθεια της καρτέλας και της κίνησης.

Ε' Φάση: Αποφασίσαμε να αποχαιρετίσουμε τους νέους μας φίλους στέλνοντάς τους ένα βιβλίο που δημιουργήσαμε με τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτας. Κάθε παιδί έκανε μια σελίδα με ένα γράμμα και μια λέξη από αυτό συνοδευόμενη από την αγγλική της μετάφραση. Αντίστοιχα εκείνοι μας έστειλαν αποχαιρετιστήριες ζωγραφιές.

Συμπεράσματα

Η αποτίμηση του προγράμματος θεωρούμε ότι ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική. Τα παιδιά ήδη από την πρώτη τηλεδιάσκεψη επέδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και διάθεση για επικοινωνία παρά την αντικειμενική δυσκολία του εγχειρήματος και τις αρχικές τους αμφιβολίες και φόβους. Συμμετείχαν όλα με εντυπωσιακή προθυμία, υπευθυνότητα και ικανότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο τμήμα υπήρχαν και δύο μαθητές/τριες με διαγνωσμένη ΔΕΠΠΥ και συναισθηματική ανωριμότητα, παρόλα αυτά η συμμετοχή τους ήταν ισάξιας ποιότητας και διάθεσης με τα υπόλοιπα παιδιά. Κάθε επικείμενη '*συνάντησή*' αναμένονταν με μεγάλη προσμονή και αδημονία από όλους/ες. Πολύ γρήγορα απόκτησαν πλήρη εξοικείωση με το μέσο και κανένα δεν εκδήλωσε άγχος ή προβληματικές συμπεριφορές. Επέδειξαν διάθεση να γίνουν πιο ανοιχτοί/ες απέναντι στον έτερο '*άλλον*' να μάθουν από και για αυτόν. Επίσης καλλιέργησαν δεξιότητες προσαρμογής και διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων επικοινωνίας μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών πρακτικών προσέγγισης των '*άλλων*'. Σημαντικό ρόλο στη θετική αυτή στάση έπαιξε η καλή προετοιμασία, οργάνωση και συνεργασία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς. Οι δραστηριότητες δομήθηκαν στη βάση του βιώματος και του παιχνιδιού, ώστε να είναι 'ζωντανές', διαδραστικές, ενδιαφέρουσες και στα μέτρα των παιδιών, δίνοντας την ευκαιρία να συμμετέχουν όλοι/ες με ίσους όρους και να αντλούν ευχαρίστηση, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση από αυτές. Ενδεικτική της επιτυχίας του προγράμματος, θεωρούμε ότι ήταν η θέληση παιδιών και γονιών να συνεχιστεί και τον

[2] Η ιρλανδική είναι μια γαελική γλώσσα της γλωσσικής οικογένειας των κελτικών γλωσσών. Είναι συνταγματικά αναγνωρισμένη ως πρώτη επίσημη γλώσσα της Δημοκρατίας της Ιρλανδίας

επόμενο χρόνο, επιθυμία που δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς άλλαξαν οι εκπαιδευτικοί. Στις δυσκολίες του προγράμματος θα συγκαταλέγαμε διάφορα μικρά τεχνικά προβλήματα (σύνδεση στο διαδίκτυο, ήχος) και την αρχική συστολή κάποιων παιδιών που πολύ γρήγορα ξεπεράστηκε.

Αναφορές

Aboud, F. E., & Doyle, A. B. (1996). Does Talk of Race Foster Prejudice or Tolerance in Children? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28:3, 161-170.

Barrett, M. (2013). Intercultural competence: A distinctive hallmark of Interculturalism? In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (pp.147-168). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Barrett, M. Byram, M. Lazar, I. Gallard, P.M. Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.

Bennet, J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence A Process Perspective. In D. K. Deardorff (Ed), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. L. A, London, N. Delhi, Singapure, Washington DC: SAGE.

Bennett, J. M., & Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In J. Milton, & J. M. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Chisholm, I. M. (1994). Preparing Teachers for Multicultural Classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5:14, 43-68. (Διαθέσιμο: http://www.edtechpolicy.org/ArchivedWebsites/chisholm.htm, προσπελάστηκε στις 17/3/2021)

Derman – Sparks, L. (1993). Empowering Child to Create a Caring Culture in a World of Differences. *Childhood Education,* 70:2, 66-71.

Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung-eine chance fur Europa? In: Hohmann M./Reich H.H. (p. 1-32) στο Δ. Δαμανάκης, 2003. Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα: Νεφέλη.

Kuparinen, A.S., & McCroskey, J. (1991). Willingness to communicate, communication apprehension, introversion and self–reported communication competence: Finnish and American comparisons. (pp. 1-19). Paper presented at the World Communication Association Convention, Jyvaskyla, Finland.

O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecolllaboration, *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, 340, 340-358, (Διαθέσιμο:https://www.researchgate.net/profile/RobertOdowd/publication/288023353_Intercultural_communicative_competence_through_telecollaboration/links/5e71ce2792851c93e0aa4c52/Intercultural-communicative-competence-through-telecollaboration.pdf , προσπελάστηκε στις 14/3/2021)

UNESCO. (2016). *EDUCATION 2030, Incheon Declaration and Framework for Action,(*Διαθέσιμο:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/PDF/245656eng.pdf.multi, προσπελάστηκε στις 11/3/2021)

Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The modern Language Journal*, 86, 54-66.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2003*). Από τον πολίτη του Έθνους στον πολίτη του Κόσμου.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Μάγος, Κ., & Τριανταφυλλίδη (Eleni Triantafilidi), Ε. (2014). Ο Άγγελος και ο «άλλος»: Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-

οικογένειας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 13*, 268-276. doi:https://doi.org/10.12681/icw.17959

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική Επικοινωνία στο σχολείο και στη σχολική τάξη. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Πρόγραμμα Σπουδών για την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στις Α' & Β' Δημοτικού Σχολείου ΦΕΚ τευχ.Β'2419/05.08.2016 αρ. φύλ. 26257-26281 (Διαθέσιμο:https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/programma_sop.pdf, προσπελάστηκε στις 17/8/2021).

«Όταν συνάντησα τα Κυκλαδικά Ειδώλια»

Πολυζωγοπούλου Χρυσούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, M.Ed., Προϊσταμένη 3[ου] Νηπιαγωγείου Νέου Καρλοβασίου Σάμου,
xrysapolyzogopoulou@yahoo.gr

Περίληψη

Το πρόγραμμα '' Όταν συνάντησα τα Κυκλαδικά Ειδώλια'' εντάσσεται στην ευρύτερη μαθησιακή περιοχή της μουσειακής αγωγής και σαν σκοπό είχε την απόκτηση γνώσεων γύρω από τον Κυκλαδικό Πολιτισμό και την καλλιέργεια του σεβασμού σε αυτόν. Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης εφαρμόστηκε στο Νηπιαγωγείο, σε μαθητές 4-6 ετών (νήπια και προνήπια) και είναι πλήρως συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν οργανώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να εξασφαλίσουν την ενεργή συμμετοχή τους και να εμπλέξουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Περιβάλλον, Έκφραση και Δημιουργία, Πληροφορική).

Λέξεις κλειδιά: Κυκλαδικά Ειδώλια, Νηπιαγωγείο, Μουσειακή Αγωγή

Εισαγωγή

Η υλοποίηση μουσειακού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο αφενός προσφέρει νέες γνώσεις στα παιδιά και αφετέρου τα ευαισθητοποιεί απέναντι στον πολιτισμό και τα χαρακτηριστικά του. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ''Όταν συνάντησα τα Κυκλαδικά Ειδώλια'' ήταν μεγάλης διάρκειας (2 μηνών περίπου), προσαρμοσμένο στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και περιελάμβανε πλήθος δραστηριοτήτων στις οποίες οι μαθητές είχαν ενεργή συμμετοχή. Τα παιδιά γνωρίζουν, ανακαλύπτουν, εκφράζονται και καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και τις δεξιότητές τους μέσα από τον κόσμο της τέχνης. Συμμετείχαν 13 μαθητές (νήπια και προνήπια) και για την εφαρμογή του δεν προαπαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις. Όλες οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στο χρόνο οργανωμένων δραστηριοτήτων του ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος:

Να γνωρίσουν στοιχεία του Κυκλαδικού Πολιτισμού.
Να εκφραστούν ελεύθερα και να εμπνευστούν μέσα από τον κόσμο της τέχνης.
Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από την παρατήρηση των κυκλαδικών ειδωλίων.
Να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις τους και να αναπτύξουν τη σωματική τους δραστηριότητα.
Να έρθουν σε επαφή με την τέχνη της γλυπτικής.
Να δημιουργήσουν δικά τους έργα χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά και τεχνικές.
Να γνωρίσουν γεωγραφικά τις Κυκλάδες.

Μεθοδολογία:

Μέθοδος σχεδίου εργασίας (project), με σκοπό να κινητοποιηθούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να εμπλακούν ενεργά και δημιουργικά στις δραστηριότητες.
Διαθεματική προσέγγιση, με σκοπό να αντιληφθούν τα παιδιά σφαιρικά το θέμα, να ασκηθούν στην παρατήρηση και το διάλογο, να ανταλλάξουν εμπειρίες και απόψεις.
Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (χωρισμός σε μικρές ομάδες εργασίας ή εργασία στην ολομέλεια), με σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών και τη μεταξύ τους συνεργασία.
Καταιγισμός ιδεών-μέθοδος brainstorming, για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσω της αυθόρμητης ανταλλαγής ιδεών.

Παιχνίδια ρόλων, θεατρικά δρώμενα, μουσικά παιχνίδια, επιδιώκοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους και εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

Αφόρμηση για την έναρξη της συζήτησης γύρω από το θέμα και την επεξεργασία του μέσα στην τάξη, ήταν ένας ‘’μυστηριώδης επισκέπτης’’, ο οποίος κάθε μέρα έκρυβε ένα κυκλαδικό ειδώλιο σε κάποιο σημείο της αίθουσας. Συνολικά μας άφησε έξι ειδώλια μαζί με ένα γράμμα για το καθένα. Κάθε φορά που ανακαλύπταμε το κρυμμένο ειδώλιο καθόμασταν στη γωνιά της συζήτησης και αφού ανταλλάσαμε απόψεις και ιδέες, διαβάζαμε το γράμμα που συνόδευε το ειδώλιο, το οποίο έλυνε πολλές από τις απορίες που είχαν προκύψει. Οι ιδέες και σκέψεις που καταγράφαμε μας βοήθησαν να σχεδιάσουμε, να κατηγοριοποιήσουμε τα επιμέρους θέματα και να δημιουργήσουμε τον εννοιολογικό χάρτη (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. Εννοιολογικός χάρτης

Γνωριμία με τα Κυκλαδικά Ειδώλια:



Στα Κυκλαδικά Ειδώλια που γνωρίσαμε, αφού τα περιγράψαμε, τα αγγίξαμε, τα περιεργαστήκαμε, τα αναπαραστήσαμε με το σώμα μας και κάναμε υποθέσεις για το πού βρέθηκαν, τι να ήταν, με τι μοιάζουν, από τι υλικό είναι φτιαγμένα κλπ, δώσαμε ονόματα παίρνοντας τις ιδέες μας από το βιβλίο της Σοφίας Γιαλουράκη ‘’Τα Κυκλαδικά Ειδώλια ζωντανεύουν’’. Έτσι, ασχοληθήκαμε με το Αινιγματικό Χαμόγελο, την Κομψή Μητρότητα, το Γλεντζέ, το Βιολόσχημο, τον Αρπιστή και τον Αυλητή (Εικόνα 2). Ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε ειδώλιο ήταν περίπου 1 διδακτική ώρα.



Εικόνα 2. Κυκλαδικά Ειδώλια

Δημιουργήσαμε τη γωνιά του Μουσείου μέσα στην τάξη μας, την οποία συνεχώς εμπλουτίζαμε με σχετικό υλικό κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος (ειδώλια, κάρτες ειδωλίων, καρτελάκια με ονόματα γραμμένα από τα παιδιά στον υπολογιστή ή χειρόγραφα, παιχνίδια μαθηματικής σκέψης, βιβλία κλπ) και τα παιδιά μπορούσαν να

ασχοληθούν με όλο το υλικό κατά τη διάρκεια της ημέρας στο χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Γωνιά Μουσείου στη τάξη

Η γνωριμία με τα ειδώλια περιελάμβανε διάφορα παιχνίδια και δραστηριότητες από τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου (ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε ένα από τα παιχνίδια κυμαινόταν ανάμεσα στα 5 λεπτά έως 1 διδακτική ώρα, ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών και το εάν ζητούσαν την επανάληψή του) :

Παιχνίδι εκφράσεων: λέμε τα ονόματα των ειδωλίων με διάφορους τρόπους (χαμογελαστά, θυμωμένα, με δυνατή φωνή, ψιθυριστά, χωρίς φωνή κλπ).

Αναπαράσταση ειδωλίων με το σώμα: τα παιδιά μιμούνται τη στάση του ειδωλίου και χρησιμοποιούν αντικείμενα εάν χρειάζεται (πχ κούπα του Γλεντζέ).

Μουσικοκινητικό παιχνίδι ''Γλεντζέδες και Σκαμνάκια'': τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, γλεντζέδες και σκαμνάκια. Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο και όταν η μουσική σταματάει κάθε γλεντζές βρίσκει το σκαμνάκι του. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται με εναλλαγή των ρόλων.

Μουσικό παιχνίδι ''Αρπιστές και Αυλητές'': τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Τα παιδιά κάθε ομάδας αναπαριστούν το ειδώλιο με το σώμα τους και αναπαραγάγουν τον ήχο του αντίστοιχου μουσικού οργάνου μόνο με τη φωνή τους. Οι Αρπιστές έχουν τον ήχο παμ-παμ και οι Αυλητές τον ήχο ντουμ-ντουμ. Η αναπαράσταση και αναπαραγωγή του ήχου από κάθε ομάδα γίνεται εναλλάξ, όταν δίνει το σύνθημα η εκπαιδευτικός. Στο τέλος, οι δύο ομάδες λειτουργούν ταυτόχρονα.

Παιχνίδι αφής: τα παιδιά με κλειστά μάτια προσπαθούν να αναγνωρίσουν ποιο ειδώλιο έχουν στα χέρια τους.

Παιχνίδι ''Ειδώλια και Γλύπτες'': τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Το ένα παιδί είναι το ειδώλιο και το άλλο ο γλύπτης. Ο γλύπτης αποφασίζει ποιο ειδώλιο θα είναι το ταίρι του και του δίνει την ανάλογη στάση. Το παιδί-ειδώλιο μαντεύει ποιου ειδωλίου τη μορφή του έδωσε ο γλύπτης του.

Μουσικοκινητικό παιχνίδι ''Αρχαιολόγοι και Ειδώλια'': τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο με τη συνοδεία απαλής μουσικής και ανάλογα με τη λέξη που θα ακουστεί από την εκπαιδευτικό παίρνουν την αντίστοιχη στάση σώματος. Στη λέξη ''μάρμαρο'' μένουν ακίνητα, στη λέξη ''αρχαιολόγος'' σκάβουν και στο όνομα του ειδωλίου αναπαριστούν τη στάση του ειδωλίου.

Θεατρικό παιχνίδι ''Η χώρα με τους σιωπηλούς ανθρώπους'': η εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμψυχωτή και δίνει οδηγίες στα παιδιά. Με τη συνοδεία απαλής μουσικής τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο (ακουμπούν με τα χέρια τους διάφορα σημεία του

σώματός τους, γίνονται ζευγάρια και περπατούν μαζί κ.λπ.). Η εκπαιδευτικός τους εισάγει με τον τρόπο αυτό στο θέμα της ιστορίας. Η ιστορία αφορά σε μια χώρα όπου ζουν άνθρωποι που είχαν μόνο μύτες και επομένως επικοινωνούσαν μόνο με αυτές (λένε ''καλημέρα'' ακουμπώντας τις μύτες τους, λένε ''φύγε'' σηκώνοντας τη μύτη τους προς τον ουρανό, λένε ''γεια'' ακουμπώντας τη μύτη τους στον ώμο του άλλου κ.λπ.). Στη χώρα αυτή έρχεται ένας έμπορος να πουλήσει πράγματα που όμως οι κάτοικοι δεν μπορούν να τα δουν ή να τα γευτούν γιατί έχουν μόνο μύτες. Με μια σειρά παιχνιδιών στο τέλος ο έμπορος χαρίζει σε όλους μάτια, στόμα και αυτιά.

Μαθηματικά παιχνίδια: Πίνακας Διπλής Εισόδου (μεγάλος πλαστικοποιημένος πίνακας και μικρότερες πλαστικοποιημένες κάρτες που τοποθετούνται στα ελεύθερα κελιά του πίνακα) και Διατάξεις (κάρτες διαφορετικού μεγέθους από το κάθε ειδώλιο και τοποθέτησή τους από το μικρότερο στο μεγαλύτερο και αντίστροφα).

Ας γνωρίσουμε τις Κυκλάδες:

Στο χάρτη της Ελλάδας εντοπίζουμε τις Κυκλάδες, μετράμε τα νησιά που τις αποτελούν, καταγράφουμε αυτά που μας θυμίζουν τα ειδώλια και με σκοινάκι οριοθετούμε στο χάρτη το σύμπλεγμα (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Χάρτης Κυκλάδων

Παιχνίδι ανάγνωσης (1 διδακτική ώρα): το όνομα κάθε νησιού που γνωρίσαμε από τα Κυκλαδικά Ειδώλια (Πάρος, Αντίπαρος, Αμοργός, Κέρος, Σαντορίνη) γράφεται σε καρτελάκι. Κάθε νησί γράφεται αρκετές φορές και τα καρτελάκια δίνονται στους μαθητές-κάθε μαθητής παίρνει 2-3 διαφορετικά καρτελάκια. Όλη η ομάδα βρίσκεται στη γωνιά της συζήτησης σε κύκλο και η εκπαιδευτικός αφήνει στο κέντρο του κύκλου μια καρτέλα π.χ. Πάρος. Όσα παιδιά κρατούν την ίδια καρτέλα πρέπει να την αφήσουν κι αυτά στο κέντρο.

Ομαδικές και ατομικές κατασκευές με διάφορα υλικά και τεχνικές (ο χρόνος για κάθε κατασκευή εξαρτάται από τις κατακτημένες δεξιότητες των μαθητών καθώς και από το είδος των υλικών)*:*

Πολύχρωμοι γλεντζέδες (ατομική): σε χαρτί κάνσον σχεδιάζεται το ειδώλιο και τα παιδιά το χρωματίζουν σαν ψηφιδωτό.

Βιολόσχημο με κολάζ (ατομική): σχεδιάζεται σε χαρτόνι το βιολόσχημο, το κόβουν και το στολίζουν με χρωματιστά χαρτάκια.

Αινιγματικό χαμόγελο (ατομική κατασκευή): σε οβάλ πέτρα κολλάμε μια μικρότερη για μύτη και τα παιδιά με τέμπερες δημιουργούν τα υπόλοιπα στοιχεία του προσώπου.

Η κούπα του γλεντζέ (ατομική): κατασκευάζεται από πηλό και χρωματίζεται με τέμπερες.

Άνθρωπος ή βιολί (ατομική): σχεδιάζεται το βιολόσχημο σε χαρτί κάνσον, κόβεται από τα παιδιά, κολλούν νήμα για χορδές και τη φωτογραφία τους, έτσι ώστε να προκύψει ένας άνθρωπος-βιολί.

Μάσκα (ατομική): σε χαρτί κάνσον σχεδιάζεται το περίγραμμα του Αινιγματικού Χαμόγελου, τα παιδιά το κόβουν και ανοίγουν μια σχισμή στη θέση της μύτης. Στολίζουν τη μάσκα με κομφετί ή άλλα υλικά που θέλουν.

Κομψή Μητρότητα (ομαδική): χρησιμοποιείται μεγάλο χαρτόκουτο για να σχεδιαστεί το ειδώλιο, κόβεται με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και στο σημείο της κοιλιάς φτιάχνουν και κολλούν έμβρυα.

Αινιγματικό χαμόγελο (ομαδική): σε μεγάλο σκληρό χαρτόνι σχεδιάζεται το περίγραμμα του ειδωλίου και τα παιδιά σε μικρές ομάδες αποφασίζουν να του δώσουν την τελική μορφή και να συμπληρώσουν τα χαρακτηριστικά.

Βιολόσχημο (ομαδική): χρησιμοποιούνται πολλές εφημερίδες που έχει ζητηθεί να φέρουν τα παιδιά από το σπίτι τους και κατασκευάζεται ένα τρισδιάστατο βιολόσχημο μεγάλου μεγέθους. Οι εφημερίδες δένονται με χαρτοταινία ώστε να διαμορφωθεί το τελικό σχήμα και βάφεται από τα παιδιά.

Φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν (διαφορετικής δυσκολίας ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες νηπίων και προνηπίων, επομένως και ο χρόνος που απαιτήθηκε ήταν ανάλογος του βαθμού δυσκολίας. Για τα προνήπια απαιτήθηκε επιπλέον χρόνος για τις οδηγίες και επανάληψη κάποιες φορές):

Συμπλήρωσε ό,τι λείπει από το πρόσωπο του ειδωλίου (δίνεται φύλλο με το Αινιγματικό Χαμόγελο και τα παιδιά συμπληρώνουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου που λείπουν).

Άνθρωπος ή Βιολί? (δίνεται το σκίτσο του βιολόσχημου και τα παιδιά προσθέτουν τα στοιχεία που θέλουν ώστε να το διαμορφώσουν είτε ως άνθρωπο, είτε ως βιολί, είτε συνδυασμός των δύο).

Μέτρησε τους αυλητές και γράψε τον αριθμό (στο φύλλο υπάρχουν σε διαφορετικό αριθμό πολλά ειδώλια και τα παιδιά πρέπει να μετρήσουν μόνο τους αυλητές).

Μέτρησε τα ειδώλια σε κάθε σειρά (στο φύλλο υπάρχει μια σειρά με Αινιγματικά Χαμόγελα, μία με Κομψές Μητρότητες και μία με Βιολόσχημα, τα παιδιά μετρούν σε κάθε σειρά τα ειδώλια και σημειώνουν σε πλαίσιο τον αντίστοιχο αριθμό).

Κάνε τις προσθέσεις (άσκηση στην έννοια της πρόσθεσης με εικόνες ειδωλίων).

Βάλε σε κύκλο το διαφορετικό (σε κάθε σειρά ειδωλίων υπάρχει ένα διαφορετικό, τα παιδιά το εντοπίζουν και το κυκλώνουν).

Ένωσε κάθε ειδώλιο με την εικόνα που του ταιριάζει (στο φύλλο απεικονίζονται τα 6 ειδώλια καθώς και σχετικά σκίτσα π.χ. ένα μωρό που πρέπει να το ενώσουν με την Κομψή Μητρότητα, ένα ποτήρι που ταιριάζει με το Γλεντζέ κλπ).

Ένωσε κάθε ειδώλιο με το όνομά του (αντιστοίχηση εικόνας-λέξης).

Κύκλωσε το αρχικό γράμμα (απεικονίζονται τα ειδώλια και βρίσκουν το αρχικό γράμμα ανάμεσα στα υπόλοιπα που υπάρχουν).

Κόλλησε τα γράμματα με τη σωστή σειρά (δίνονται γράμματα ανακατεμένα και τα παιδιά τα τοποθετούν στη σωστή σειρά ώστε να σχηματίσουν τη λέξη ΚΥΚΛΑΔΕΣ).

Χρωμάτισε τις Κυκλάδες (δίνεται ο χάρτης της Ελλάδας σε εικόνα σκίτσου και τα παιδιά εντοπίζουν και χρωματίζουν τις Κυκλάδες).

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής που εφαρμόστηκε έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τον Κυκλαδικό Πολιτισμό με παιγνιώδη τρόπο και δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα. Το ενδιαφέρον τους για το θέμα ήταν ζωντανό σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Καλλιέργησαν δεξιότητες συνεργασίας και βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας μέσα από κατασκευές με ποικίλα υλικά. Οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερο

ενθουσιασμό, εξέφρασαν σκέψεις και απορίες συνεχώς και αυτό βοήθησε στο να επιτευχθούν οι αρχικοί στόχοι που είχαν τεθεί στους τομείς ανάπτυξης.

Βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή του προγράμματος:

Ανωγιαννάκη, Κ. (2012). *Γνωρίζω το σώμα μου μέσα από την Τέχνη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαλουράκη, Σ. (2004). *Τα Κυκλαδικά Ειδώλια ζωντανεύουν.* Αθήνα: Ακρίτας.

Γερουλάνου, Ε. (2016). *Ο Νικηφόρος ανακαλύπτει τα συναισθήματα με οδηγό τα κυκλαδικά ειδώλια.* Αθήνα: Πατάκης.

Πλάτη, Μ., Μάρκου, Ε. (2013). *Άνθρωπος ή Βιολί, Μια άλλη ματιά στα κυκλαδικά ειδώλια*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Geoffroy – Schneiter, B. (2004). *Κυκλαδικά Ειδώλια*. Αθήνα: Άγρα.

Στο ραδιοφωνικό θέατρο οι εφηβικές φωνές μπαίνουν σαν πανσέληνος

Μπαλτατζή Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ87.03, ΕΠΑ.Λ. Αλεξάνδρειας Ημαθίας,
geobalt@yahoo.gr

Σιδηροπούλου Καλλιρρόη
Εκπαιδευτικός ΠΕ82, ΕΠΑ.Λ. Αλεξάνδρειας Ημαθίας,
kallirroi1@gmail.com

Περίληψη

Η θεατρική ομάδα του ΕΠΑΛ Αλεξάνδρειας αποφάσισε να δημιουργήσει και να παρουσιάσει ένα θεατρικό έργο για το ραδιόφωνο. Η δράση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΡΧΗ ΣΤΑ ΕΠΑΛ για το σχολικό έτος 2020-2021. Ο τίτλος της υποδράσης του προγράμματος είναι «Στο ραδιοφωνικό θέατρο οι εφηβικές φωνές μπαίνουν σαν πανσέληνος», παράφραση ενός στίχου από το Μονόγραμμα του Οδυσσέα Ελύτη. Το μήνυμα που θελήσαμε να στείλουμε με τον τίτλο αυτόν είναι ότι οι εφηβικές φωνές με τη δροσιά, τη ζωντάνια και την αισιοδοξία τους μπορούν στις δύσκολες εποχές που ζούμε να σκορπίσουν τα «σκοτάδια» που μας περιβάλλουν όπως και η πανσέληνος. Το θεατρικό έργο που επελέγη, αφορά την ιστορία ενός έφηβου στο φάσμα του αυτισμού και προσεγγίζει το θέμα της διαφορετικότητας επιδιώκοντας την ευαισθητοποίηση τω νέων. Με μόνο όπλο τη φωνή τους οι μαθητές επιχειρούν να αποδώσουν τον ψυχισμό των χαρακτήρων του θεατρικού έργου και να αφηγηθούν καταστάσεις δίνοντας στον ακροατή την ελευθερία δημιουργίας εικόνων και συναισθημάτων. Το ραδιοφωνικό θέατρο αγαπήθηκε παγκοσμίως και αποτέλεσε ένα προσιτό μέσο ψυχαγωγίας για τους περισσότερους ανθρώπους στον 20ο αιώνα. Η προσφορά του στον πολιτισμό και την τέχνη ήταν ιδιαίτερα πολύτιμη.

Λέξεις κλειδιά: Ραδιοφωνικό θέατρο, εφηβικές φωνές, διαφορετικότητα, φαντασία, ήχος

Εισαγωγή

Η θεατρική ομάδα του σχολείου την φετινή χρονιά, λαμβάνοντας υπόψη τις υγειονομικές απαγορεύσεις λόγω της πανδημίας, αποφάσισε να προσεγγίσει ως μέσο παρουσίασης του θεατρικού της έργου το ραδιόφωνο. Η επίσημη πλατφόρμα τηλε-εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ αποδείχθηκε πολύτιμο εργαλείο για την πραγματοποίηση των προβών, των συζητήσεων και της οργάνωσης όλου του εγχειρήματος. Έτσι λοιπόν οι πρωτόγνωρες συνθήκες της πανδημίας και οι επιπτώσεις που έχει αυτή στην καθημερινότητά μας, συνέβαλλαν στην αναβίωση του «θεάτρου στο ραδιόφωνο».

Η επιλογή δημιουργίας ενός ραδιοφωνικού θεατρικού έργου αποτέλεσε μία ενδιαφέρουσα και πραγματοποιήσιμη εκπαιδευτική δραστηριότητα. Πρόσφερε τη δυνατότητα της ομαδικής δραστηριότητας χρησιμοποιώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη φάση της προεργασίας πραγματοποιώντας τις πρόβες μέσω αυτής. Η ηχογράφηση του έργου υλοποιήθηκε με ηλεκτροακουστικά μέσα, όταν οι υγειονομικές συνθήκες επέτρεψαν τη δια ζώσης εκπαίδευση. Έτσι, ολοκληρώθηκε η προσπάθεια και δημιουργήθηκε το τελικό προϊόν αυτής.

«Για έναν αιώνα περίπου η εφεύρεση που έχει επιδράσει καταλυτικά στην ανθρώπινη κοινωνία, στην οικονομία, στον πολιτισμό είναι το ραδιόφωνο. Πολύ πριν από την τηλεόραση και το διαδίκτυο, το ραδιόφωνο ελαχιστοποίησε τις γεωγραφικές αποστάσεις φέρνοντας τους ανθρώπους πιο κοντά με τη δημιουργία κοινής κουλτούρας και κοινών τρόπων διασκέδασης και ψυχαγωγίας» (Χαιρετάκη, 2018). Η δημιουργία ενός ακουστικού

θεατρικού έργου αποδεικνύεται ακόμη και σήμερα, ιδιαίτερα χρήσιμη ως παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά και μία δημιουργική διδακτική δραστηριότητα. Προσφέρει ενεργή εμπλοκή του μαθητή δίνοντας την ευκαιρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και βελτίωσης των συνεργατικών δεξιοτήτων του. Έχοντας ως μοναδικό μέσο τη φωνή του ο μαθητής εξασκεί τις εκφραστικές του δεξιότητες, την εκφορά του λόγου και εμπλουτίζει τον ψυχικό και συναισθηματικό του κόσμο.

Θεωρητικό υπόβαθρο

«Το ηχητικό θέατρο (audio drama) το ξεχωριστό αυτό είδος θεάτρου που στηρίζεται αποκλειστικά στον ήχο (φωνή, ήχοι, μουσική αλλά και σιωπή) και αποκλείει την επί σκηνής εικόνα, γεννήθηκε χάρη σε τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα της καταγραφής ή/ και αναμετάδοσης του ήχου, που έκαναν την εμφάνισή τους πάνω από εκατό χρόνια πριν, και εξακολουθεί να εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς και στη νέα χιλιετία» (Κωνσταντινάκου, 2017). Με όχημα το ραδιοφωνικό θέατρο και τις εμβληματικές φωνές ηθοποιών και πολλών σημαντικών σκηνοθετών πολλές γενιές, ακόμη και στα πιο απομακρυσμένα μέρη, γνώρισαν τους μεγαλύτερους δραματουργούς του 20ου αιώνα. «Παντρεύοντας τη σκηνική πράξη με τη μοναχική ακρόαση κα τον θεατρικό λόγο με τη φωνή, το θέατρο στο ραδιόφωνο έχει την αρετή να υπερβαίνει περιορισμούς χρόνου και τόπου» (Radio Plays, Φεστιβάλ Αθηνών, 2020).

Το θέατρο αποτελεί πράγματι μία σύνθεση τεχνών ωστόσο, το ηχητικό θέατρο προσδίδει στον ακροατή την ελευθερία δημιουργίας εικόνων βάσει των ήχων και των λέξεων που προσλαμβάνει. «Στο ραδιοφωνικό θέατρο, εξάλλου, η φωνή και ο ήχος αναπαριστούν όχι μόνο τα πρόσωπα του έργου, αλλά και όλα τα υπόλοιπα στοιχεία του θεατρικού γεγονότος: τη σκηνή, τα σκηνικά, τα αντικείμενα του φωτισμού» (Honzl, 2010). Η φωνή, οι ήχοι, η μουσική, οι λέξεις, αλλά και τα παραγλωσσικά στοιχεία (βήχας, αναστεναγμοί, γέλιο, κλάμα) είναι ικανά να προσδώσουν όλες εκείνες τις πληροφορίες που εξάπτουν τη φαντασία του ακροατή και του επιτρέπουν να δημιουργήσει τις δικές του εικόνες. Η εκφορά του λόγου του ηθοποιού και οι αλλαγές του ρυθμού, της έντασης, του χρωματισμού της ανθρώπινης φωνής θα πληροφορήσουν τον ακροατή για το είδος του δράματος, της κωμωδίας, της τραγωδίας ή της ηθογραφίας που παρακολουθεί. Θα εκφράσουν τον ψυχισμό των χαρακτήρων του θεατρικού έργου και θα αφηγηθούν καταστάσεις.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Η δημιουργία ενός ακουστικού θεατρικού έργου πρόσφερε στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς πολλά και ποικίλα οφέλη. Τελικά οι παιδαγωγικοί στόχοι είχαν διπλή κατεύθυνση:

Το όλο εγχείρημα αποδείχθηκε μία δημιουργική και διασκεδαστική διέξοδος στον καιρό της απομόνωσης λόγω της πανδημίας και επιπλέον έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές:

- Να διδαχθούν στοιχεία θεωρητικής και πρακτικής γνώσης της θεατρικής τέχνης
- Να καλλιεργήσουν ευαισθησίες, αξίες και πρότυπα ενός δημοκρατικού πολίτη
- Να καλλιεργήσουν τη συνεργατική και επικοινωνιακή ικανότητα
- Να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους
- Να βελτιώσουν την άρθρωση και την εκφορά του λόγου τους
- Να ενεργοποιήσουν το ψυχοπνευματικό τους δυναμικό
- Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, τη θετική πειθαρχία και αυτοπειθαρχία και τέλος,
- Να βελτιώσουν το αισθητικό κριτήριο τους

Μεθοδολογία

Μετά την πρόσκληση συμμετοχής του προγράμματος ΜΝΑΕ - Σχέδια Δράσης έγινε ενημέρωση όλων των μαθητών του σχολείου και ταυτόχρονα τους απευθύνθηκε πρόσκληση συμμετοχής στη θεατρική ομάδα του σχολείου. Δυστυχώς, η ανταπόκριση ήταν σχετικά μικρή λόγω των υγειονομικών συνθηκών, που επικρατούσαν εκείνον τον καιρό, και η εξ αποστάσεως διδασκαλία δυσχέραινε τη συνεννόηση μας. Ωστόσο, επιτύχαμε τη συγκρότηση της θεατρικής μας ομάδας με την συμμετοχή οχτώ (8) μαθητών όλων των ειδικοτήτων. Λόγω της αδυναμίας πραγματοποίησης προβών δια ζώσης, αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε ένα ηχητικό θεατρικό έργο το οποίο μετά την ηχογράφησή του θα μεταδιδόταν από τον τοπικό ρδιοφωνικό σταθμό. Αναζητήθηκε ο τίτλος του προγράμματος και τελικά επελέγη «Στο ραδιοφωνικό θέατρο οι εφηβικές φωνές μπαίνουν σαν πανσέληνος». Οι πρόβες μας πραγματοποιήθηκαν μέσω της επίσημης πλατφόρμας διδασκαλίας εξ αποστάσεως του ΥΠΑΙΘ. Ορίστηκαν δύο διαδικτυακές συναντήσεις την εβδομάδα διάρκειας 2 ωρών εκτός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Αναγνώστηκαν θεατρικά κείμενα και τελικά επελέγη το θεατρικό έργο «Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα» του Simon Stephens, σε μετάφραση της Μαργαρίτας Δαλαμάγκα – Καλογήρου (2013) το οποίο είναι η θεατρική προσαρμογή του ομότιτλου βραβευμένου μυθιστορήματος του Mark Haddon «The Curious incident of the dog in the Night-Time» (Haddon, 2003). Ο κυριότερος λόγος που επιλέξαμε το συγκεκριμένο έργο ήταν ότι προσέγγιζε το θέμα της διαφορετικότητας των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού με έναν ιδιαίτερα τρυφερό τρόπο και με κάποιες δόσεις χιούμορ.

Με τη μέθοδο της ανάγνωσης κειμένου, διανεμήθηκαν οι ρόλοι. Επιμείναμε ιδιαίτερα στην δραματολογική ανάλυση του έργου (δομή, υπόθεση, πρόσωπα, χώρος,κ.α.), εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά και τη διαφορετικότητα των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Πραγματοποιήθηκαν αυτοσχεδιασμοί, δίνοντας έμφαση στη θεατρική εκφορά του λόγου και τη συναισθηματική έκφραση. Οι διαδικτυακές συναντήσεις μας διήρκησαν τρεις μήνες. Όλο αυτό το διάστημα εμβαθύνοντας στο πνεύμα του συγγραφέα του έργου αναζητούσαμε τα στοιχεία που θα συνέβαλλαν στη ζωντάνια, την επιβλητικότητα και την πληρότητα του τελικού αποτελέσματος. Επιπλέον, πλαισιώσαμε το έργο με μουσική και με τα κατάλληλα ηχητικά εφέ.

Η ηχογράφηση του θεατρικού έργου έγινε όταν άνοιξαν τα σχολεία. Πραγματοποιήθηκε βιντεοσκόπηση του θεατρικού έργου, έγινε επεξεργασία και απομόνωση του ηχητικού αρχείου με το λογισμικό Audacity. Προετοιμάστηκε το παραδοτέο υλικό (ηχητικό του θεατρικού έργου, οπτικό υλικό του θεατρικού έργου, βίντεο διάχυσης). Τέλος, έγινε η ραδιοφωνική μετάδοση από τον τοπικό ραδιοφωνικό σταθμό της Αλεξάνδρειας.

Συμπεράσματα

«Το θέατρο στο ραδιόφωνο έχει διαμορφώσει για πολλά χρόνια την κουλτούρα του θεατρόφιλου κοινού. Συνδυάζει την τέχνη του θεάτρου με τη μαγεία του ραδιοφώνου δημιουργώντας ένα ξεχωριστό παραστασιακό είδος» (Τσεκούρα, 2020). Η ευελιξία της ανθρώπινης φωνής προσφέρει τη δυνατότητα να εκφραστεί η ψυχοσύνθεση και ο χαρακτήρας των θεατρικών ηρώων, να αποδοθεί η ψυχολογική τους κατάσταση και εντέλει να αφηγηθεί ιστορίες. Η ενασχόληση με τη δημιουργία ενός ακουστικού θεατρικού έργου πράγματι απέδειξε ότι προσφέρει πολλά και ποικίλα παιδαγωγικά οφέλη. Επιπλέον, προσεγίζοντας το θέμα της διαφορετικότητας των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού οι μαθητές έμαθαν να αποδέχονται τους διαφορετικούς ανθρώπους, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και έμαθαν να μην απορρίτπουν κάποιον γιατί απλά δυσκολεύονται να τον καταλάβουν.

Οι διαδικτυακές πρόβες και εν τέλει η ηχογράφηση του ακουστικού θεατρικού έργου συνετέλεσε στην μύηση των μαθητών στην τέχνη του θεάτρου. Εκπαιδευτικοί και μαθητές βιώσαμε μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη εμπειρία, παρότι το εγχείρημα πραγματοποιήθηκε μέσα σε δυσμενείς υγειονομικές συνθήκες. Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό και απόλυτη συνέπεια. Εξέφρασαν την αγάπη τους για το θέατρο και

προσπάθησαν να αποδώσουν τον ρόλο τους με τον καλύτερο τρόπο. Επέδειξαν συνεργατικότητα, πειθαρχία και φαντασία. Ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις και τελικά έγιναν μία παρέα με σημείο αναφοράς το θέατρο. Η θετική αυτή εμπειρία έδωσε το κίνητρο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για τη μελλοντική επανάληψή της και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων αντικειμένων.

Αναφορές

Haddon, M. (2003), *The Curious incident of the dog in the Night-Time*. U.K. Jonathan Cape

Δαλαμάγκα-Καλογήρου, Μ. (2013). «*Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα*» του Simon Stephens, θεατρική προσαρμογή του ομότιτλου μυθιστορήματος του Mark Haddon "The curious incident of the dog in the night-time". Μετάφραση Μαργαρίτα Δαλαμάγκα-Καλογήρου

Honzl, J. (2010). Η κινητικότητα του θεατρικού σημείου. *Σκηνή, 0*(1), 7-26. doi: https://doi.org/10.26262/skene.v0i1.233

Κωνσταντινάκου, Π. (2017). *Δημιουργώντας ηχητικό θέατρο με μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αθήνα

Radio Plays, Πρωτοβουλία του Φεστιβάλ Αθηνών & Επιδαύρου (2020, 17 Νοεμβρίου). Ανακτήθηκε από https://www.theatromania.gr/radio-plays-radiofoniko-theatro-me-kommeni-tin-anasa/.

Τσεκούρα, Λ. (2020, 23 Δεκεμβρίου). Ραδιοφωνικό Θέατρο – Όταν η σκηνή παρασύρεται από τα ραδιοκύματα… *Critics' Point, Ηλεκτρονικό περιοδικό κριτικής μουσικής και θεάτρου.* Ανακτήθηκε από http://critics-point.gr/ραδιοφωνικό-θέατρο-όταν-η-σκηνή-παρασ/

Χαιρετάκη, Ε. (2018). *Η μετάβαση της Ελλάδας στο ψηφιακό ραδιόφωνο* (Πτυχιακή Εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Τμήμα Δ.Ο.Ε.Π. & Τ.Μ., Πύργος

Συγγραφείς

Λ

Μ

Ν

Π

Σ

Τ

Χ

Ψ